Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 0670393
Centre d'intérêt: 510

L'Education de demain / [Yves Bertrand... et al.]. -- Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, [1975].
107 p. : ill. ; 21 cm. -- (Point de vue -- point de mire)

Code: 28-4602. Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): Bertrand, Yves, 1945- * Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction générale de la planification

---

Descripteur(s): Prospective * Innovation en éducation * Planification de l'éducation * Enseignement assisté par ordinateur * Application pédagogique de l'ordinateur * Apprentissage individualisé * Enseignement individualisé * Enseignement audiovisuel * Matériel audiovisuel * Utilisation de l'audiovisuel * Animation pédagogique * Mass media * Education des adultes * Primaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Collège Montmorency * Institut de technologie agricole (Mostaganem, Algérie) * Québec (Province) Service général des moyens d'enseignement * Comité TRU (Suède) * Ryan, Norman * Multi-Media (Projet) * Intégration (Projet) * PLATON (Système)

Le volume est divisé en trois parties. La première présente une série d'articles sur la prospective et son application en éducation. La deuxième partie décrit six expériences regroupées sous le titre "Les multi-media": 1. le système PLATON, un système d'enseignement assisté par ordinateur mis au point à l'Université de l'Illinois; 2. la pédagogie individualisée au Collège Montmorency de Montréal; 3. l'Institut de technologie agricole de Mostaganem, en Algérie; 4. le projet Intégration, une démarche de pédagogie audio-visuelle à l'élémentaire mise au point par le Service général des moyens d'enseignement du Québec; 5. le projet TRU (comité gouvernemental formé de représentants des autorités scolaires et des associations bénévoles d'éducation des adultes) à Stocksund, en Suède; 6. le projet Multi-Media à Montréal, un programme de formation des adultes alliant techniques d'animation et médias. La troisième partie est un article de Norman Ryan: "Innovation, prospective et planification en éducation".

Type de document: r

POINT
DE VUE...
POINT
DE MIRE

L'ÉDUCATION DE DEMAIN

EDUQ 8670393

L'ÉDUCATION DE DEMAIN

point de vue . . .
point de mire

Dans la collection « point de vue . . . point de mire », le ministère de l'Éducation publie des documents et des dossiers sur divers aspects du développement de l'éducation au Québec.

Les textes publiés dans cette collection présentent le « point de vue » de leurs auteurs et constituent un « point de mire » en raison de leur lien avec l'actualité de l'éducation.

Ces textes ne revêtent aucun caractère officiel et ne présentent pas nécessairement la pensée du ministère de l'Éducation sur les sujets traités. Ils sont cependant de nature à alimenter la réflexion de tous ceux qui s'intéressent à l'évolution du système d'éducation au Québec.

Service général des communications

Dépôt légal: 4e trimestre 1975
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Première partie
La prospective

Les futurs au service du présent — 11
Yves Bertrand et Paul Valois

Six prospectivistes échangent leurs points de vue sur la prospective — 19

La prospective: entre le présent et l'avenir — 35
Daniel Malkin

Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec — 43
Yves Bertrand et Paul Valois

Deuxième partie
Les Multi-Media

Six expériences — en Suède, en Algérie, aux États-Unis et au Québec — 57

Plato, Chicago (États-Unis) — 61
Une entrevue avec Nancy Wood

Le Collège Montmorency, Laval (Québec) — 67
Une entrevue avec Denis Latour

I.T.A., Mostaganem (Algérie) — 73
Une entrevue avec Djilali Meddahi

Intégration, Montréal (Québec) — 79
Une entrevue avec Francis Meynard

TRU, Stocksund (Suède) — 85
Une entrevue avec Anne Chaabane

Multi-Media, Montréal (Québec) — 91
Une entrevue avec Guy Messier

Troisième partie

Innovation, prospective et planification en éducation — 101
Norman Ryan

Nous avons profité de la tenue à Montréal d'un colloque international sur l'éducation de l'avenir et les systèmes multi-media pour préparer un numéro spécial sur la prospective et l'innovation en éducation. Des spécialistes de la prospective, réunis autour d'une table ronde dont nous publions des extraits, ont livré leurs points de vue sur les divers aspects de la prospective. Nous avons, aussi, eu l'occasion de recueillir les réflexions de quelques responsables des innovations analysées lors du colloque sur les objectifs et l'avenir de leurs expérimentations. Nous proposons enfin au lecteur, des articles portant sur les notions de prospective et d'innovation qui vont, nous l'espérons, jeter un peu de lumière sur ces thèmes.

Nicole Aubert

Yves Bertrand

Première partie

La prospective

Yves Bertrand*
et
Paul Valois**

Les futurs au service du présent

La prospective n'est pas de la futurologie ...
La prospective est une prise de position sur le présent

Le futur n'existe pas!

La conception de la prospective que nous proposons ici peut sembler paradoxale; nous soutenons en effet que la prospective porte sur le présent et non sur le futur! Cette proposition demande quelques explications.

La prospective veut analyser le présent pour le modifier. Elle est donc à la fois une démarche analytique et un processus d'intervention qui ne portent, de façon assez évidente, ni sur le passé (déjà déterminé) ni sur le futur (le champ des indéterminations). Mais la prospective acquiert sa spécificité lorsqu'elle utilise cette caractéristique que possède le présent de déboucher sur un certain nombre de possibilités non préalablement déterminées. Le présent est, dans un certain sens, ouverture vers des possibilités qui peuvent faire l'objet de choix. La prospective va donc consister à analyser et à intervenir sur le présent à partir d'une étude du champ des avenirs possibles et du choix de la situation qui nous semble la plus désirable. Cette étude nous permettra de mieux comprendre et de mieux saisir le sens des actions actuelles et les orientations qu'il faut donner au présent. En définitive, *la prospective consiste à choisir une situation qui nous semble la plus désirable et à déterminer les conditions de transformation de la situation actuelle pour y arriver.*

Le futur n'a pas de réalité existentielle en prospective; il représente une donnée méthodologique; si le futur existait, s'il pouvait être décrit et prévu, il ne pourrait être qu'une prolongation des déterminations du passé et nierait toute possibilité d'intervention. Cependant, seul le présent existe. Voilà pourquoi nous parlons de « FUTURS » dans le sens de « possibles » ou pour utiliser l'expression de Bertrand

* YVES BERTRAND occupe la fonction de secrétaire exécutif au Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation et est rattaché à la Direction générale de la planification au ministère de l'Éducation.

** PAUL VALOIS est chargé d'enseignement à l'École de Service Social à l'université de Montréal.

de Jouvenel: de « futuribles ». Le prospectiviste trouvera « l'avenir logique d'un système », c'est-à-dire qu'il *prolongera* les déterminations passées et présentes d'un cadre historique. Cette extrapolation des tendances passées et présentes lui permettra d'évaluer l'impact des politiques et des actions d'aujourd'hui pour mieux analyser la situation actuelle. Il contrastera cet avenir logique avec la gamme des autres avenirs possibles. Par cette comparaison, il jettera les bases de la détermination du souhaitable.

Cette première série d'affirmations permet déjà de voir la différence avec la futurologie. Celle-ci, contrairement à la prospective, essaie de découvrir les tendances importantes à long terme et les « faits porteurs d'avenir ». Elle essaie de prédire le futur. Par contre, Daniel Malkin faisait remarquer, à juste titre, que les faits ne sont porteurs de rien; ce sont plutôt les actions et les politiques des hommes qui le sont.

La prospective telle que nous la concevons est un mode d'intervention sur le *présent*. Elle est surtout une forme de planification et d'organisation des actions présentes à partir d'une visée ou à partir d'une situation éventuelle jugée comme *désirable* pour un système donné. La prospective comprendra toujours la construction de plusieurs situations possibles, envisagées comme des alternatives pour l'évaluation d'un système.

Nécessité de la prospective

On reproche à la démarche prospective d'être peu scientifique ou d'être une pseudo-science humaine. On lui reproche également de ne pas être démocratique car les prospectivistes, faisant face à un large éventail de possibles, sont forcés de faire des choix qui reflètent leurs propres systèmes de valeurs.

Malgré ces critiques, la prospective correspond à une nécessité. L'avenir est déterminé par les décisions que nous prenons aujourd'hui. Les « non-décisions » affectent également la façon dont nos descendants vivront. Pour reprendre l'expression de Schwartz [1]: « ne pas réfléchir à l'avenir, c'est cependant l'engager, et c'est aussi inquiétant ». En somme, l'avenir du Québec se décide aujourd'hui. Retarder des décisions suppose que nous nous engageons consciemment ou non dans des directions et non dans d'autres. Le changement accéléré et les tensions qui caractérisent les sociétés modernes, dont le Québec, surtout depuis le début des années soixante, suggèrent que nous n'avons pas le loisir de remettre à plus tard des décisions que le Québec doit prendre maintenant. Retarder des décisions peut supposer que nous optons plus ou moins consciemment et irrévocablement pour certaines directions sociétales et on pour d'autres.

[1] Schwartz, Bertrand, *L'Éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, p. 26.

Dans dix ans, il sera peut-être trop tard pour choisir un type de société et, par voie de conséquence, un système d'éducation puisque l'option aurait dû être prise aujourd'hui. Ces orientations sociétales simplement possibles et probables actuellement pourront apparaître rétrospectivement les plus souhaitables dans dix ans, avec un degré de probabilité d'actualisation cependant fort réduit. Les orientations que nous jugeons présentement souhaitables pour l'avenir du Québec (et la communauté mondiale) se doivent d'être amorcées sans délai.

Il faut être clair dès le point de départ. Nous ne pouvons énoncer que deux certitudes à propos du futur:

1. Le futur n'existe pas mais des situations possèdent la qualité d'être des futurs possibles.

2. L'une d'elles va sûrement se transformer en situation généralisée.

Toute autre caractéristique du futur ne peut être considérée qu'en terme de possibilité ou de degré de probabilité. Dire que le futur est en avant de nous dans le temps, c'est affirmer, et nous insistons, *que le futur n'existe pas*. Seul existe le présent et les images que nous nous y donnons des situations possibles désirables et non-désirables. Le cadre historique dans lequel les possibles doivent être voulus, c'est d'abord la communauté québécoise mais aussi également la société occidentale à laquelle le Québec se rattache par sa culture et la communauté mondiale dont nous ne pouvons faire abstraction. La démarche prospective offre la possibilité non pas de penser à l'unique futur, puisqu'il n'existe pas, mais *à des possibles susceptibles d'actualisation*.

Les prémisses de la recherche prospective

La recherche prospective repose sur un paradigme disciplinaire* qui comporte les prémisses suivantes:

1. L'histoire de l'humanité démontre, au moins sur la base de plusieurs siècles, que nous vivons dans un monde dynamique en changement accéléré.

2. La direction de l'histoire de l'humanité n'est pas totalement déterminée et l'homme peut agir sur l'orientation de l'histoire. L'homme a une liberté de choix et une possibilité d'auto-déterminer son propre avenir.

3. L'existence de modèles fondamentaux de changements permet à l'homme d'intervenir dans son devenir.

* Un paradigme disciplinaire, au sens strict de T. Kuhn, est un ensemble de symboles, de croyances, de valeurs et d'exemples qui indiquent comment doit se faire le travail dans une science donnée.

4. La relativité des sciences et, conséquemment, celle des théories pour lesquelles on postule une relativité en fonction d'une dimension spatio-temporelle implique qu'elles ne peuvent expliquer la totalité de la réalité humaine passée, présente et « a-venir ».

5. Nous devons postuler l'incertitude du futur et son corollaire de la multiplicité des futurs afin, d'une part, de mettre en évidence que la prospective ne prend pas les tendances, si lourdes soient-elles, pour des causes et, d'autre part, de reconnaître aux personnes humaines la possibilité de modifier ces tendances.

Les caractéristiques de la prospective

La prospective découvre les avenirs possibles et identifie les routes et les bifurcations vers ces avenirs en relevant les facteurs déterminants, en prévoyant les cheminements et en évaluant les conséquences des choix. La prospective ne cherche pas à découvrir le futur, mais à le faire et, avant de le faire, à le penser, l'inventer et ensuite à le vouloir. Comme les avenirs s'inscrivent dans un cadre historique précis, la prospective cherche à *déterminer les degrés de liberté dans l'actualisation de tel ou tel avenir en évaluant l'inertie ou le dynamisme du cadre historique particulier*. Nous allons dégager certains traits de la méthode prospective que nous avons utilisée, dans nos travaux.

Un cadre historique

La prospective a comme objet un système dynamique donné: ce que nous avons déjà appelé « cadre historique donné ». Elle essaie généralement de porter sur un système donné ou une dimension d'un système tout en situant la partie par rapport au tout. Le système analysé doit donc pouvoir jouir d'un certain degré d'indépendance. Les systèmes sociaux ont une caractéristique fondamentale qui justifie l'existence de la prospective: ils sont ouverts. Ils changent, ils se produisent et ils ne peuvent faire autrement. Ils sont condamnés au changement.

La prospective est concrète

Vu sous un autre angle, l'avenir d'un système n'est pas complètement déterminé par la situation actuelle du système. Si tel était le cas, le système ne serait porteur que *d'un seul avenir*. Cela nous permet de comprendre la prémisse sous-jacente à la futurologie. Cette démarche suppose que le futur est inscrit totalement dans le présent; i.e. les faits porteurs d'avenir structurent l'action des personnes, des groupes et des mouvements sociaux. En d'autres termes, la futurologie s'appuie sur la loi de continuité de Leibnitz: le présent contient le futur. Le futur peut être lu dans le passé et le distant s'exprime dans ce qui est près.

Il suffirait donc d'analyser correctement les tendances majeures et les faits porteurs d'avenir d'un système pour prévoir son avenir. Voilà en quoi la prévision technologique et la futurologie de l'école d'Herman Kahn reposent sur une théorie du *déterminisme* plutôt que sur une théorie de l'indéterminisme.

Cela nous permet d'affirmer aussi que les faits porteurs d'avenir n'ont de sens que dans une telle conception de l'avenir. Cela nous permet de comprendre, enfin, pourquoi la prévision technologique et la futurologie comportent une théorie du maintien du statu quo, celui-ci se fondant sur une conception déterministe du changement.

D'autre part, l'indéterminisme du système nous permet de concevoir la possibilité de *plusieurs avenirs possibles* pour un même système puisque le système pourrait aller dans un sens ou dans un autre. Cette ouverture même *fonde* une théorie de l'intervention sur le système car il devient possible de modifier le système ou cadre historique. Contrairement à la futurologie, la prospective repose sur une conception de l'ouverture. La prospective est donc à la fois examen et intervention, démarche descriptive et normative.

Tout est inter-relié

La prospective est holistique dans son approche: elle repose sur le postulat que tout est inter-relié. Par exemple, considérons deux conséquences des développements technologiques. L'utilisation massive des aérosols à base de fréon risque de détruire une partie très importante de la couche d'ozone qui nous protège des rayons ultra-violets du soleil. Qui aurait pu prévoir le développement de l'automobile avec ses conséquences négatives multiples dont la pollution de l'air n'est pas la moindre!

La prospective est biaisée et ses biais sont inévitables

La prospective, comme toute autre démarche scientifique, repose sur un paradigme qui ne fait pas l'objet, comme tel, d'une évaluation scientifique. Ainsi le postulat fondamental de la méthode inductive, i.e., la relation qui va de ce qu'on appelle communément la « réalité » à la pensée et, consécutivement, à la connaissance, n'est pas en lui-même vérifiable puisque celui qui voudrait le vérifier par quelque méthode de recherche devrait préalablement poser le postulat d'une telle relation; cela dépasserait tout entendement. Il est évident alors que les biais sont inévitables, quelles que soient l'approche scientifique ou la méthode de recherche préconisée.

Pour contourner ou contrôler les biais, il est souhaitable d'introduire et de confronter plusieurs approches qui reposent sur des prémisses différentes.

La prospective est normative

Les résultats « biaisés » de l'approche prospective possèdent une valeur d'autant plus importante que les biais sont relatifs à des caractéristiques de l'avenir d'une communauté humaine. C'est de l'avenir de la personne humaine et de sa communauté qu'il s'agit. L'art des futurs alternatifs (car il s'agit bien d'un art comme, d'ailleurs, toutes les autres démarches dites scientifiques) consiste à imposer, sur des données non structurées, un cadre qui permet de tracer un chemin entre une situation désirable et une situation réelle. Ce cadre s'appuie inévitablement sur des normes, des valeurs, une vision du monde, une conception de l'homme. C'est un cadre *normatif* puisque la prospective traite des avenirs possibles de la communauté humaine, en indiquant le souhaitable et en mettant l'accent sur ce qui importe à des êtres humains. En somme, la prospective n'est pas une dialectique entre le futur et le présent, mais entre le « désirable » et l'actuel.

Une forme nouvelle de planification

Il s'agit d'une planification prospective. À ce sujet, le Groupe de recherche sur le futur de l'Université du Québec s'exprime en ces termes.[1]

> « La planification traditionnelle est essentiellement projective: partant de l'inventaire des ressources et des moyens disponibles, elle aboutit, a posteriori, à la détermination des buts, dont l'horizon temporel est habituellement rapproché. Mais, la prospective, elle, commence par s'interroger sur les fins et les objectifs lointains d'un système; précisant graduellement ceux-ci, elle détermine ensuite des buts, des stratégies et les ressources disponibles en fonction d'un horizon temporel qui se rapproche de plus en plus du présent. . . Le cheminement prospectif part donc des fins idéales pour déboucher sur les ressources disponibles, tandis que la planification projective suit le cheminement inverse et ne dépasse pas l'horizon temporel limité des buts. »

La prospective ne se contente pas de décrire les dynamismes d'un système, mais elle trace aussi les chemins possibles pour le développement du système en fonction d'une image désirable du système. La méthode des scénarios facilite énormément ce travail. Elle nous permet de décrire concrètement ce qui pourrait être un ou plusieurs chemins alternatifs pour un système ou cadre historique à partir d'une situation désirable.

[1] Le Groupe de recherche sur le futur. *La méthode des scénarios: une réflexion sur la méthodologie et la théorie de la prospective*. Université du Québec, 1974.

La prospective est dynamique . . .

Quels que soient les résultats de la recherche prospective, ils affectent inévitablement, par leur dissémination, le futur qui s'actualise. D'ailleurs, nous pourrions dire la même chose des conclusions de la futurologie et de la prévision.

D'après de nombreux chercheurs, les images du futur produites par la prospective et la futurologie conditionnent et déterminent nos décisions et nos comportements actuels sans que nous nous en rendions compte. Ces images peuvent être décrites en des termes pessimistes ou en des termes optimistes. Certains chercheurs considèrent qu'un avenir pessimiste peut constituer un frein très efficace contre l'action; ils considèrent également que le cynisme et le pessimisme, comme images du futur, impliquent l'acceptation tacite de *l'histoire future comme destin et non comme décision* et que la projection d'une perception négative du présent et de son histoire dans le futur peut devenir une prophétie auto-créatrice (self-fulfilling prophecy). D'autres chercheurs sont d'avis que les images du futur dirigent l'action des hommes dans l'actualisation du futur et que les utopies déterminent la direction des interventions et s'auto-réalisent, en quelque sorte.

. . . et démocratique

Parce qu'elle est normative, dynamique et holistique, parce qu'elle suscite des décisions qui touchent l'ensemble de la communauté humaine et, particulièrement, les membres d'un cadre historique donné, la prospective se doit d'être démocratique. Il ne suffit pas que des technocrates explicitent des alternatives sociétales et éducationnelles; il importe surtout que ces alternatives ne soient pas considérées comme un carcan, mais plutôt comme un guide et un facilitateur afin que tous les citoyens du Québec puissent, d'une part, se prononcer sur les hypothèses qui leur sont présentées, et, d'autre part, suggérer d'autres alternatives susceptibles de débats, de choix et d'actualisation.

Une forme de science sociale

La prospective est-elle une forme de sociologie? Une forme de futurologie? À notre avis, la prospective se situe clairement dans le domaine des sociologies.

La prospective comprend à la fois une première démarche de compréhension et une seconde que nous caractérisons comme une démarche d'intervention consécutive à cette analyse.

La prospective dépasse la futurologie et la prévision technologique ou sociale puisqu'elle utilise les futurs *comme point d'ancrage méthodologique pour définir le présent et les chemins vers un avenir*

désirable. Elle ne se contente pas de dégager les tendances lourdes ou les faits porteurs d'avenir.

La prospective constitue donc, à notre avis, un dépassement de la sociologie fonctionnaliste et de la futurologie parce qu'elle donne un sens à la compréhension du présent et à la prévision de l'avenir en se présentant comme une intervention sur le devenir de la société.

En conclusion

Les résultats de la prospective sont souvent accueillis avec beaucoup de résistance. Étudier les avenirs implique forcément, comme nous l'avons mentionné, une vision globale de la réalité qui se présente comme une critique fondamentale de notre façon habituelle d'aborder les problèmes et de produire des solutions. C'est une façon de voir les choses qui n'est pas très répandue. Beaucoup de gens perçoivent les choses à travers leur propre vision du monde où tout est atomisé, compartimenté. Il leur est difficile de percevoir autrement la réalité. D'après Harman[1], il semble bien que le phénomène qu'on rencontre en psychothérapie où le client résiste et évite ce qu'il doit pourtant savoir pour résoudre ses problèmes, caractérise assez bien notre évolution culturelle. Les données de l'anthropologie et de l'histoire indiquent qu'une société tend à ne pas admettre les connaissances qui ébranleraient le statu quo, mais qui permettraient cependant de résoudre ses problèmes les plus fondamentaux. Ce refus accompagne malheureusement souvent les résultats de la prospective. Tel est le sort des travaux du Club de Rome souvent qualifiés de prophéties de malheur. Les prospectivistes essaient de présenter, pour leur part, des utopies réalisables conduisant à un monde meilleur. En définitive, la prospective n'est qu'une forme systématisée de recherche pour le mieux-être des collectivités.

Décembre 1974

[1] Harman, Willis, *Pertinent and Impertinent Remarks about Normative Futures Research*. Stanford Research Institute, janvier 1974.

Six prospectivistes échangent leurs points de vue sur la prospective

Lors du colloque on avait réuni, autour d'une table ronde, six spécialistes de la planification et de la prospective: MM. Jacques Durand, Hazan Ozbekhan, Daniel Malkin, Pierre Lamonde, Pierre-Henri Julien et Bertrand Schwartz.

Monsieur Jacques Durand est chargé de mission à la DATAR, Groupe de recherche chargé de proposer et d'élaborer des politiques d'ensemble à l'intention des divers ministères. Il est aussi membre du comité de rédaction de la revue *Prospective* et responsable d'études au plan « Europe 2000 ». Monsieur Hazan Ozbekhan est professeur de recherche opérationnelle et de statistiques à l'Université de Pensylvanie. Il est aussi président du comité de rédaction de la revue *Futures* publiée en Angleterre et aux Etats-Unis. Monsieur Daniel Malkin est rédacteur en chef de la revue française *Prospectives* et directeur du Groupe GRESI (Groupe de recherche sur la stratégie industrielle), et membre du Laboratoire de Prospective.

Monsieur Pierre Lamonde est professeur en sciences régionales à l'Université du Québec et chercheur au Groupe de recherche sur le futur à la même université. Pierre-Henri Julien est professeur en économie de la planification et chercheur au Groupe de recherche à l'Université du Québec. Monsieur Bertrand Schwartz est docteur en sciences et ex-responsable de l'éducation permanente au ministère de l'Education nationale; il est maintenant professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris IX.

Au début de la réunion, dont nous présentons des extraits, MM. Jacques Durand et Hazan Ozbekhan ont été invités à exposer leur conception de la prospective.

Monsieur Jacques Durand

Ce que je voudrais essayer de vous dire c'est que la prospective est une chose sérieuse. Les quelques mots que je vais vous dire seront parfois un peu abstraits, mais je crois que c'est nécessaire pour démystifier la prospective, la distinguer d'une série de travaux que nous considérons pour notre part comme relativement peu sérieux.

Disons que d'abord il y a eu une première génération de prospectivistes qui se voulaient des visionnaires dans le genre de Fourier, Simon, Marx; il y a des conteurs, comme Jules Verne; il y a eu aussi des penseurs, des philosophes, des gens qui, après une vie de travaux, d'expériences, ont présenté un bilan de ce qu'ils ont fait. On peut mentionner par exemple en France, Jean Rostand; on peut citer Jacques Monod; on peut citer également Oppenheimer et d'autres.

Ce qui caractérise cette première génération, cette première génération historique de prospectivistes, c'est que c'étaient en général des hommes seuls, des penseurs solitaires qui, lorsqu'ils étaient à la dernière période comme en France: Bertrand de Jouvenel, Pierre Massé, Gaston Berger et d'autres, essayaient d'échanger des idées, des idées individuelles, parfois subjectives et qui essayaient de se faire une idée commune de ce qui pouvait être le futur.

Depuis quelques années en France, et dans le monde, il s'est produit un phénomène que j'appellerai la deuxième génération de la prospective: la génération à la fois des équipes, de l'approche scientifique, de la bataille d'idées. C'est ce qui a d'ailleurs conduit, de manière significative, la revue créée à l'origine par Gaston Berger, qui s'appelait *Prospective* puis transformée en une nouvelle revue qui vient de paraître l'année dernière qui s'appelle *Prospectives*.

Nous sommes maintenant, si vous voulez, dans la deuxième génération de prospective, de prospectivistes et les choses prennent une tournure sérieuse.

N'exagérons pas les choses; disons que la prospective c'est un sujet, c'est un point de vue, c'est une histoire, c'est un parti pris. Vous assistez à un match de football: le sujet, c'est le match de football; le point de vue, c'est que vous êtes quelque part dans les tribunes du stade; l'histoire, c'est le déroulement du match; le parti pris, c'est la manière dont vous voyez la partie, la manière dont vous l'appréciez.

Donc ça, si vous voulez, c'est la façon la plus simple de voir les choses; ici on l'a transposé sur un plan plus technique, plus scientifique. Je dirais qu'un sujet, c'est un système, dans notre jargon prospectiviste; le point de vue, c'est la problématique; l'histoire c'est une dynamique; le parti pris c'est un cadre théorique. La prospective à mon sens se caractérise lorsqu'on a un système, une problématique pour aborder le système, lorsqu'on applique le dynamique de ce système et lorsqu'on a un cadre théorique, sur lequel s'appuyer pour faire ces analyses.

Il existe une espèce de relation dialectique entre le sujet et l'environnement, si vous voulez, ce qu'on appelle le système et l'écosystème. C'est très important, parce que lorsqu'on fait une étude prospective, quel que soit le sujet, il est très important de savoir, quel sujet vous prenez, entre autres et quel caractère d'indépendance a ce

sujet. Si c'est un sujet entièrement conditionné par l'environnement, je dirais que le problème se renverse; il faut chercher à connaître l'environnement plutôt que le sujet. Donc, l'important dans la prospective, c'est d'avoir un sujet, de déterminer un sujet qui soit suffisamment indépendant pour pouvoir être étudié comme un système ayant sa propre dynamique de sujet.

Je passerai sur les considérations théoriques, sur les relations qu'il y a entre le point de vue et le système, entre le problématique et le sujet. J'aborderai cela plus tard.

La dialectique entre sujet et environnement, entre système et écosystème, permet de délimiter le degré d'indépendance du système. Mais il y a un autre problème qui se pose pour le prospectiviste, c'est la dialectique, si je peux dire, entre l'histoire et le parti pris, c'est-à-dire, entre la dynamique et le cadre théorique, c'est-à-dire entre ce qui est moteur et ce qui est passif. En fait, on essaie de trouver, quel est le degré de vitalité de la dynamique que l'on étudie. En quelque sorte, nous avons donc un système, une problématique dont on étudie le degré d'indépendance, avant de se lancer dans l'étude, on a ensuite une dynamique et un cadre théorique, dont on essaie d'apprécier l'importance.

Je n'entre pas davantage dans les relations qu'il y a entre le parti pris et la dynamique et entre le cadre théorique et l'histoire. Je voulais simplement, en étant un peu abstrait là-dessus et naturellement très rapide et très schématique, vous montrer que la prospective n'est pas ce que l'on voit d'habitude, ce n'est pas ce qu'on appelle la futurologie.

D'abord, il faut dire les choses franchement, la prospective n'est pas un discours, c'est une pratique, et comme toute autre pratique, elle doit être soumise au contrôle social et au contrôle théorique; c'est très important. Il ne s'agit pas d'inventer n'importe quelle histoire. Il ne s'agit pas de raconter n'importe quoi.

De même la prospective ce n'est pas la description d'une image future. Ce n'est pas très important de savoir l'image future; de toute manière, nous ne pouvons pas savoir quelle sera l'image future, comme les techniques qui existeront en l'an 2000 seront bien plus importantes que les techniques que nous connaissons actuellement; de même, les connaissances théoriques et les pratiques de la prospective seront plus importantes.

Par conséquent, ce n'est pas l'image future qui est importante. On ne la connaît pas, on ne la connaîtra jamais. Ce qui est important, c'est le cheminement par lequel une société ou un sujet est en train de se dérouler, de cheminer dans l'histoire. Mais en même temps, ce n'est pas une exploration du futur, je veux dire qu'il n'est pas très intéressant de connaître le futur; ce qui est intéressant c'est que la pros-

pective est un moyen de connaissance du présent et ça je pense que c'est une formule très importante qui nous différencie considérablement des prospectivistes américains. Je ne parle pas d'Hazan Ozbekhan qui est moitié français; disons un nom, pour ne pas le citer: Herman Kahn.

Il ne s'agit pas de connaître le futur; il s'agit de se placer du point de vue du futur, ou d'un certain point de vue du futur. C'est pour ça que je parlais de ça tout à l'heure, de parti pris, de point de vue, pour examiner ce qui se passe maintenant; c'est ce qui se passe maintenant qui est une chose importante.

Je voudrais dire que, de ce point de vue là, pour ma part, je pense que c'est partagé par d'autres, puisqu'on ne peut pas connaître l'avenir, je ne sais pas ce que c'est que les faits porteurs d'avenir. Ce que je sais, c'est qu'il est important de connaître des phénomènes ou des situations qui sont porteurs de conflits, de tensions, de problèmes, de crises, de contradictions dans le sens que l'a employé Hegel, que l'a employé Marx, que l'a employé Mao, dans son article de la contradiction.

Je regrette que nos amis des deux réunions auquelles j'ai assisté, c'est-à-dire l'ITA de Mostaganem et l'expérience de PLATO, ne soient pas là. Je voudrais montrer simplement, ce qui, dans l'expérience PLATO, par exemple, est une contradiction. Je ne veux pas dire que ce soit critiquable, je veux dire que c'est important de reconnaître la contradiction interne qu'il y a dans le système PLATO. Nancy Wood nous a dit que le système PLATO était un appoint pour le professeur, un appoint pédagogique pour le professeur et là on peut se poser le problème de savoir si ça ne risque pas d'être le professeur qui risque de devenir l'appoint du système. Il y a eu une contradiction là. Elle est bonne à étudier, c'est ça que je veux dire; enfin ça ne veut pas dire que je suis pour, que je suis contre un système ou un autre. C'est un autre degré du raisonnement. C'est reconnaître la situation porteuse de contradictions. De même, dans le système ITA de Mostaganem, c'est un système qui veut être un système d'autogestion dans un contexte d'autogestion, qui porte en lui la contradiction d'un système qui est en même temps hiérarchisé et qui crée de la hiérarchie dans l'éducation. Par conséquent, il y a là une contradiction porteuse de conflits qu'il faut étudier.

Ce que j'ai voulu dire, par ces quelques propos disparates nécessairement très schématiques, c'est que la prospective c'est une chose que nous, pour notre part, considérons avec sérieux, parce que la prospective n'est pas neutre, elle intervient dans la vie politique et sociale au même titre que les sciences sociales même si elle n'est pas une science sociale achevée. D'ailleurs y a-t-il une science sociale achevée? C'est une démarche difficile car elle demande beaucoup de moyens et de méthodes, d'application, d'opiniâtreté. Elle est, à mon sens, tout à fait indispensable, parce qu'elle apporte une plus

grande facilité d'analyse, non pas une totale facilité d'analyse, mais elle est indispensable parce que dans une situation complexe, comme une société dans laquelle nous vivons, les temps dans lesquels nous vivons, elle facilite l'analyse. Enfin, c'est une méthode efficace, c'est une science en constitution, efficace, car elle a pour contrainte d'obliger à bien situer les problèmes et à poser les bonnes questions. De ce point de vue là, c'est une méthode d'investigation moderne et adaptée à notre temps et d'une grande portée; je dirais même d'une grande portée heuristique. Voilà ce que je voulais dire, en m'excusant d'être un peu abstrait.

Monsieur Hazan Ozbekhan

Maintenant que Monsieur Jacques Durand a tout dit, il me reste simplement à confirmer certains points et à les renforcer.

La prospective, disons, est une étude du futur. Le futur n'est pas une entité logique, existentielle, selon la prospective comme je l'entends moi, mais une entité méthodologique, c'est-à-dire que c'est en se basant, comme Jacques l'a dit, sur les images du futur qu'on interprète les phénomènes et les événements du présent, la problématique, par exemple.

Donc, il est très possible d'interpréter ce que j'appelle la prospective et ce que moi je tends plutôt à pousser vers le planning, qui n'est peut être pas exactement la « planification » dans le sens français, à l'interpréter comme une méthodologie, d'une science sociale ou une nouvelle science sociale en pleine émergence qui n'existe pas encore. Ceci est basé sur ma croyance, et la croyance de mes collègues. Hélas les Français, comme toujours, ont devancé, au siècle dernier, certaines choses avec des résultats tragiques. Je me réfère à Auguste Comte qui a inventé la sociologie et en inventant la sociologie avec sa propre méthodologie dite positive, l'a tuée net. Depuis cent ans, nous n'avons pas eu de sciences sociales vraiment, nous avons eu une sociologie qui était plus ou moins intéressante, et qu'on enseigne encore d'ailleurs. La poussée fondamentale de ce que nous appelons la prospective, est précisément de recréer la science sociale sur une base méthodologique nouvelle et c'est là peut être son importance la plus grande.

Maintenant, certains problèmes sont soulevés par cette remarque, que je toucherai d'une façon très superficielle. Le premier c'est que la prospective met en question, à cause de sa nature même, l'idée classique de rigueur dans les sciences. Même Jacques Durand, j'ai cru comprendre, bien qu'il ait insisté sur le sérieux de la proposition prospective, se demandait si c'était suffisamment rigoureux. La vraie question, à mon avis, c'est de se demander si la rigueur, interprétée selon les sciences naturelles qui est le positivisme d'Auguste Comte, est vraiment nécessaire dans les sciences sociales. Et c'est là une chose suffisamment importante que la prospective a amenée devant nous pour que l'on puisse considérer la question.

L'autre point qu'il faudrait faire, c'est que les sciences classiques et la sociologie s'adressent à des problèmes bien catégorisés. Le problème veut dire n'est-ce pas, un problème singulier généralement, qui suppose une solution et on se demande maintenant si les concepts mêmes du problème sont véritablement valables étant donné que nous sommes entourés d'une problématique très générale et qui est voulue d'une façon très généralisée et qui n'est pas susceptible de solutions dans le sens traditionnel.

Donc, nous sommes face à face avec une situation tout à fait nouvelle de ce point de vue là et qu'il faudrait attaquer avec des méthodologies qui ont la rigueur nécessaire et propre à ces sortes de situations plutôt qu'une rigueur qui a été traduite et empruntée à d'autres phénomènes qui posent les problèmes, qui sont des phénomènes auxquels les sciences naturelles s'intéressent.

Finalement, la prospective a plusieurs dimensions; elle a une dimension descriptive qui est la plus faible, comme toujours. Elle a une dimension explicative, qui commence à se formuler d'une façon assez intéressante pour le moment. Elle a une dimension critique et normative qui est probablement la plus intéressante: c'est le parti pris, je crois, dont Jacques parlait il y a un moment. Il semble, grâce à la conception de prospective, qu'on a été amené, une fois pour toutes, à se demander si cette obsession que nous avons eue, depuis peut être le milieu du XVIIIe siècle avec l'objectivité, n'a pas été vraiment une obsession un peu maladive et qu'on pourrait très bien créer une science cohérente, et consistante avec la réalité sans cette obsession - *d'objectivité* - qui nous a, à mon avis, beaucoup retardés et dans beaucoup de champs y inclus l'éducation d'ailleurs.

Avec ces quelques mots, enfin, je vous laisse la parole pour que vous puissiez poser des questions, pour que l'on puisse clarifier ce que l'on vient de dire.

La question fondamentale

Q.: Monsieur Durand, vous avez mentionné que vous rejetiez la notion de tout fait porteur d'avenir pour celle de fait porteur de tension. Qu'est-ce que vous faites ensuite? Vous l'utilisez comment, vous la résolvez comment?

J.D.: Je crois qu'il faut revenir, pour bien comprendre, au fait porteur d'avenir. On a tendance à dire: « on va chercher quelles sont les choses qui vont être déterminantes dans l'avenir ». Autrement dit, les choses qui vont faire l'histoire; l'histoire n'est pas faite par des discours, elle n'est pas faite par l'analyse ou l'étude. L'histoire est faite par des hommes et Hegel, de ce point de vue là, avait une formule très saisissante qui disait: « tout événement est imprévisible ». Alors, lorsqu'on prend le point de vue différent, qui consiste à dire, quelles sont les situations actuelles qui sont porteuses de tensions et de

conflits; ça veut dire ceci: on ne sait pas quel événement arrivera, on n'est pas capable de le déterminer, mais on est capable de déterminer une politique qui, peut être, va déplacer le conflit ou va annihiler le conflit, ou va dissoudre le conflit, la tension et la remplacer par d'autres et, par conséquent, chercher quelles sortes d'autres conflits, de tensions, de contradictions vont survenir. Par conséquent, si vous voulez, dans une certaine mesure, il y a la possibilité d'un choix, ce qui permet précisément le terme de planning dont parle Ozbekhan, c'est-à-dire, finalement pour le politique d'intervenir en connaissance des tensions qu'il croit pouvoir être supportées par la société ou qu'il croit ne pas pouvoir être supportées par la société.

H.O. La question fondamentale, c'est la problématique qu'on peut tolérer contre la problématique qu'on ne peut pas tolérer. Alors tout le planning dont nous avons parlé au fond est axé sur ce déplacement-là. Qu'est-ce qu'on peut faire, quelles décisions peut-on prendre, non pas pour résoudre quoi que ce soit, parce que le concept même n'est plus valable, mais pour remplacer la crise, la problématique et les conflits qui existent et qui apparaissent comme n'étant pas tolérables par une structure donnée de la société, par une autre qui est plus tolérable. Donc, il faut savoir choisir sa propre problématique.

D.M. Ça peut paraître un truisme mais les faits ne sont porteurs de rien du tout. Ce qui est porteur ce sont les groupes, que ce soient des groupes ou des forces politiques et économiques ou mythologiques qui se servent de ces faits avec un certain projet de société qu'ils ont. L'intérêt de la prospective, c'est justement d'essayer de démasquer ces forces de diverses natures à travers les faits qu'elles mettent en avant et de démasquer le projet qu'elles ont pour l'avenir; c'est dans ce sens-là que la prospective peut être normative, parce que c'est à partir de ces images de l'avenir qu'elle peut, par le processus de planification, éventuellement orienter la dynamique sociale, dans un sens ou dans un autre.

Q. Et inversement, s'il n'y a aucune façon de vérifier, comment la prospective remplace-t-elle cette théorie des tendances lourdes? Il n'y a plus moyen d'en sortir?

J.D. Si, c'est la société qui permet de savoir si oui ou non, vous avez décelé des problèmes qui sont porteurs de tensions.

Q. Seulement après coup?

J.D. Naturellement, c'est toujours cela dans toutes les sciences sociales, ce sont les hommes qui agissent et, par conséquent, ils modifient le système; la prospective dit un certain nombre de choses et engage un certain nombre de décisions sociales et politiques faites non seulement par le décideur politique comme on dit, mais faites aussi

par l'ensemble du corps social, et là les conditions humaines changent et c'est vrai pour toutes les sciences sociales.

Q. Vous disiez distinguer la problématique de la théorie, par exemple, dans la résolution de problèmes. La prospective est normative; moi je veux bien que ce soit auto-suffisant et qu'on reste à l'intérieur de l'autonomie même ce cette démarche dialectique. Ce que je demande, c'est qu'en cours de route, quand on fait ça, et qu'il ne s'agit pas de problèmes, qu'il s'agit de déplacer un peu les tensions, de déplacer un peu les conflits, comment, de façon interne, vous assurez votre démarche?

Prospective et contrôle social

J.D. Vous avez deux critères à partir desquels on commence ou on peut commencer à donner à la prospective un contenu scientifique, le contrôle social et le contrôle théorique. Les critères du contrôle théorique sont internes au raisonnement prospectif lui-même. Le contrôle social c'est le contrôle de l'ensemble de la société sur les propositions, les projets, et les problèmes soulevés par la prospective.

Q. Je n'ai pas très bien compris la notion de contrôle social et c'est pour cela que je me demande si, quand vous faites intervenir cette notion, vous ne revenez pas sur la simple notion de contrôle expérimental?

J.D. Ce n'est pas le contrôle expérimental, parce que le contrôle expérimental dans les sciences humaines ou dans les sciences exactes est déterminé, aboutit à la détermination de lois, de lois répétitives; il n'y a pas de telles démarches dans les sciences sociales. Plus précisément, nous sommes dans une situation où l'homme et les groupes sociaux sont des acteurs fondamentaux de l'histoire. C'est ça qu'on appelle le contrôle social.

Q. Alors, par vos méthodes vous décrivez des phénomènes, vous faites aussi une série d'analyses et vous dégagez à un moment donné, des visions, enfin, des scénarios, j'imagine? Imaginons le cas où vous avez un certain nombre de données, de données tout à fait objectives, en raison de vos analyses qui sont bien faites et il y a une part d'interprétation, à partir de ce moment là, chez vous, chez les prospectivistes, de ces données-là, pour les transformer, si vous voulez, en une image du futur qui soit plus cohérente, meilleure que celle que nous avons présentement et vers laquelle la société devrait tendre; si je ne me trompe pas, c'est la partie de l'interprétation qui reste à faire dans votre méthode, si elle existe. Cette partie d'interprétation-là, ne serait-elle pas justement une des limites possibles de la méthode prospective au même titre que toutes les autres méthodes

de la sociologie par exemple? Au niveau de l'interprétation, vous laissez passer nécessairement un certain nombre de préjugés, de vues personnelles, de désirs personnels de ce que doit être une société. Ce que je cherche à voir, c'est un peu la limite, le passage des faits que vous avez accumulés, à la proposition que vous faites.

J.D.: Oui, il faut bien s'entendre, n'est-ce pas? Si vous avez des concepts clairs, — c'est ce qui nous différencie des futurologues, — si vous avez un cadre d'hypothèses claires, clairement définies, clairement avouées et si vous avez un raisonnement dont vous donnez les processus, alors tout votre travail prospectif est sujet à contrôle et sujet à controverse et on peut dire que vos concepts tels que vous les définissez ne sont pas justes et il faut les décrire d'une autre façon. On peut dire: « vos corps d'hypothèses sont inexacts » et on peut changer les corps d'hypothèses. On peut dire: « le processus de raisonnement que vous avez est inexact » et il faut changer ce processus de raisonnement. Mais on sait, dans chaque cas, sur quoi on s'appuie, on affiche clairement quels sont les corps d'hypothèses, quels sont les concepts sur lesquels on s'appuie et quels sont les processus de raisonnement qu'on étudie. Si l'on fait ça, on fait à mon avis, non seulement oeuvre de prospectiviste, on fait oeuvre scientifique au sens le plus global, le plus plein de ces termes.

Prospective et déterminisme

Q.: Il me semble que chez beaucoup de prospectivistes à l'heure actuelle on ne fait pas une place assez vaste, quand même, à la force déterminante des techniques.

H.O.: Vous savez, c'est précisément la question pour laquelle tout ce mouvement de planning et de la prospective, j'ai l'impression, a été créé; parce que, ce que vous décrivez là ce sont des automatismes qui existent surtout dans le champ technologique et qui dictent les événements, et en dictant qui créent des distorsions dans les buts qu'on s'était posés. Maintenant, est-ce que les techniques sont les servants d'un but ou bien d'un objectif, ou bien est-ce que les techniques vont nous dicter les objectifs de l'éducation?

J.D.: Je voudrais répondre sur deux plans à ce sujet-là, d'abord sur un plan concret, c'est qu'il y a une différence entre la prévision technologique et la prospective. Nous avons maintenant un panorama assez complet des prévisions d'un grand nombre de technologies qui prendront leur effet dans les 30 ans qui viennent. Il y a même des instituts qui ont défini à peu près la date de l'apparition d'un certain nombre de technologies dans les 30 ou 40 ans qui viennent. Il y a une différence très profonde entre la prévision technologique et la prospective, c'est que la prévision technologique, elle, se contente de dire: telles technologies y compris leur corollaire, je dirais leur accompagnement humain — pas simplement l'appareil de télévision mais les hommes qui fabriquent la télévision etc., les services de distribution à la télévision —

ça c'est une chose qu'on sait. Ce qu'on ne sait pas, si on ne l'étudie pas, avec la prospective, c'est quelles sortes de situations conflictuelles, quelles sortes de difficultés, de contradictions va poser cette technologie lorsqu'elle va arriver. Ce qu'on ne sait pas, non plus, c'est exactement à quelle date elle sera prise en compte par le corps social; par exemple la télévision existe depuis l'avant-guerre, sur un plan expérimental; à quel moment est-ce qu'elle s'est insérée dans la société? Généralement les technologistes, des gens qui s'occupent de technologie sont incapables d'apporter une réponse, ça peut varier de 10 à 40 ans; ce qui veut dire que l'importance de la société par rapport à la technologie, c'est une chose assez fondamentale. Et je dirais, d'une façon plus générale, que la prospective est, en quelque sorte, la réaction contre précisément la prévalence de l'idée que la technologie est directrice et motrice de la société.

Q.: Pour qui est-ce que les prospectivistes se cassent la tête? Est-ce que c'est pour convaincre, ou est-ce que c'est pour donner le sens du temps, du présent non pas porteur d'avenir mais destructeur d'avenir peut-être?

D.M.: Il y a une réponse qu'on pourrait vous donner immédiatement, c'est justement pour s'opposer à ce fatalisme technologique.

J.D.: Comme les hommes font leur histoire, c'est pas nous les prospectivistes qui faisons l'histoire, ce sont les hommes, par conséquent, nous, nous donnons des éléments d'appréciation sur la conduite des sociétés. Quand je dis sociétés, ce n'est pas simplement dans un cas en général, ça veut dire société à propos d'un cas particulier, à propos de problèmes urbains, à propos de problèmes d'abus technologiques, à propos du système d'éducation, à propos de tout autre système et de compagnies. Tout à l'heure je faisais allusion aux futurologues parce que c'est grave pour les futurologues d'être démentis, parce que ils posent à priori que voilà ce qui va se passer et si ça se passe pas au bout de la deuxième, troisième, quatrième fois ça commence à devenir inquiétant. Et c'est la raison pour laquelle nous faisons tous les efforts pour nous séparer des futurologues, pour qu'on ne confonde pas prospective et futurologie. Nous n'inventons pas le futur, nous ne décrivons pas le futur, nous donnons simplement des moyens à la société, où à tel système qui est étudié, où à tel individu, de prendre, en meilleure connaissance de cause, les décisions qu'il a à prendre.

Prospective et politique

Q.: C'est essentiellement énoncer des politiques?

J.D.: Ce n'est pas toujours énoncer des politiques. Non, ce qui énonce des politiques, ce qui décide des politiques, ce sont les hommes, les groupes sociaux, ce sont les pouvoirs politiques, ce sont les pouvoirs

exceptionnels, ce sont les grands organismes et, les petits organismes selon la taille à laquelle on s'attache, etc. Ce ne sont pas les prospectivistes, les prospectivistes sont des acteurs parmi d'autres.

Q.: Est-ce qu'on fait de la prospective parce que c'est une science qui est plus solide que la sociologie d'Auguste Comte et que parce que toute connaissance et toute science est appréciable en soi; où est-ce qu'on fait de la prospective dans le sens, du « policy research » c'est-à-dire ce qu'on appelle aux Etats-Unis « social engineering »?

H.O.: Par définition, on fait la prospective pour les décideurs. Si chaque individu dans une société est un décideur, on fait la prospective pour chaque individu. Si la société est structurée de telle façon, qu'il y ait une élite qui est décideur, qui fait les décisions, on fait la prospective pour cette élite. Maintenant, si vous n'êtes pas d'accord avec les structures de la société, vous pouvez dire, je ne veux pas travailler dans ce champ-là, vous êtes tout à fait libre de le faire.

J.D.: Je voulais peut-être dire aussi que ça déplace la discussion des problèmes. Très souvent ce que l'on voit dans les sociétés actuelles qui sont très complexes, très compliquées, avec des évènements qui arrivent et on met à l'avant beaucoup d'évènements, très souvent on pose de faux problèmes. Et la prospective aide à déceler quels sont, dans la situation actuelle, les vrais et les faux problèmes. Elle déplace le champ de la problématique; par exemple, prenons le cas très particulier de l'ITA qui est absolument passionnant comme entreprise sociale et globale. Mais il y a effectivement une contradiction interne dans ces systèmes. Poser le problème immédiat, regarder, décider immédiatement par rapport à l'immédiat, c'est peut-être se masquer des problèmes qui vont surgir et seront plus graves à surmonter ultérieurement. Donc on déplace la problématique si on pose, dès maintenant, le problème des contradictions internes que porte ce système éducatif particulier. C'est une fonction importante d'effacer la nature des problèmes, de déplacer la manière dont ils se posent, par conséquent, la manière dont il faut, dès maintenant, réagir ou progressivement réagir pour éviter que ce qu'on ne souhaite pas ne se produise pas.

Q.: En vous penchant sur un certain nombre de faits porteurs de conflits, de tensions, vous tentez d'étaler l'éventail des possibles conflits, de tensions sous la forme d'une nouvelle problématique, qui seront les unes plus tolérables que l'actuelle, les autres plus intolérables.

Mais pour établir cet ensemble de problématiques possibles, vous faites appel à une certaine méthodologie, qui s'appuie, entre autres, sur la théorie générale des systèmes. Je pense qu'il sera peut être intéressant pour nous d'avoir un exemple simple du type de conclusion que la théorie générale des systèmes permet d'avancer dans un cas donné.

H.O.: Permettez-moi de vous répondre en donnant par exemple, je ne voudrais pas l'appeler un théorème, mais un des principes de la théorie générale des systèmes. C'est que quand vous vous attaquez à un problème dont la solution n'est pas connue ou est très difficile, élargissez le problème, globalisez le problème, parce que si vous globalisez le problème et que vous vous établissez dans un futur qui vous donne un point de vue sur le présent, des possibilités de solution se révèlent qui ne sont pas visibles si vous regardez la question du point de vue très restreint et si vous le voyez du point de vue du présent.

Prospective et éducation

Q.: Je voudrais savoir quelle contribution majeure, vous, les prospectivistes, avez apporté dans le domaine de l'éducation et principalement dans le domaine des innovations en éducation? Quelles influences spécifiques vous avez l'impression d'avoir eues et que vous croyez avoir sur les décideurs? Comme il y a pas mal de gens ici, qui sont des décideurs à leur niveau et je voudrais savoir, à quoi, sur des plans ou des rôles spécifiques vous contribuez en modifiant la nouvelle problématique que vous avez de l'éducation et principalement dans le secteur des expériences, des projets qui apportent du nouveau à l'éducation?

J.D.: Alors écoutez, je vais vous donner une réponse, qui va paraître une réponse de Normand. Il me semble tout à fait symptomatique qu'il n'y ait jamais eu, du moins en France, je ne sais pas ailleurs, qu'il n'y ait jamais eu de prospective du système d'éducation. Ça me semble caractéristique, non seulement d'un certain état de la société, mais d'une certaine situation dans laquelle vous vous trouvez vous-même et du fait que vous ne vous êtes pas posé de problèmes, des problèmes faux ou vrais, vous pouvez soulever les questions que vous étiez en train de traiter.

H.G.: Si je peux me permettre une espèce d'anecdote à la normande, moi, j'ai pris des notes aujourd'hui et j'étais très amusé parce que j'ai participé à la séance plénière et à un petit groupe TRU et puis à l'autre: PLATO. Au cours de la conversation on parlait toujours des choses, c'est très important comme modèle intellectuel, n'est-ce pas, on a employé les images suivantes: on a parlé de consommateur de l'éducation, de la distribution de l'éducation, du marché de l'éducation, du producteur de l'éducation, du produit de l'éducation et de la technologie de l'éducation et personne n'a jamais parlé de l'éducation. Toutes ces images empruntées à l'économie m'ont laissé abasourdi, je vous assure. La conversation était tout à fait dans le langage de l'économique, du marché, du consommateur, du produit, etc.; très rarement de l'étudiant comme une entité valable ou bien de l'éducation en soi. L'autre point qui m'a beaucoup impressionné et qui m'a beaucoup étonné aussi, mais pas tellement, parce que moi j'en ai pris mon parti là-dessus, c'est exactement ce qui arrive en Amérique, (je ne sais pas si c'est le cas au Canada — enfin j'ai eu

des sensations que ça pourrait être la même chose), c'est qu'on confond le concept éducation et le concept apprentissage. On n'éduque plus les gens, on leur fait faire des apprentissages de techniques.

Ce sont des techniques qu'on injecte dans les gens et tout ce qu'on appellait éducation me semble avoir disparu de ce point de vue-là. Les objectifs et les buts de l'éducation on n'en parle plus, ça se diffuse d'une façon enfin, ça va de soi et jamais on ne pose la question de ce qu'est l'éducation alors que c'est précisément la question qu'il faut se poser pour commencer la discussion même; parce que aujourd'hui j'ai l'impression, c'était très intéressant, de mon point de vue c'était fascinant, mais on n'a jamais parlé d'éducation. Qu'est-ce que c'est l'éducation? Et toute cette conférence?

J.D. Pour corriger un peu ce qu'a dit Hazan, je dirais que j'ai été dans un groupe où les problèmes ont été posés dans toute leur ampleur et c'est le groupe de l'ITA de Mostaganem. On a parlé du problème de l'éducation dans l'ITA de Mostaganem parce que c'est vraiment là un projet qui s'insère dans un processus social et dans un projet politique préalablement définis, ça c'est très important. C'est très important, c'est ce que je n'ai pas vu ailleurs. Ailleurs je ne sais pas. Par contre dans l'ITA de Mostaganem, notre interlocuteur nous a bien posé le problème dès le début. C'est un projet politique qui a été défini par le gouvernement et par le président Boumedienne et c'est un projet social général, massif d'ailleurs, un projet social global portant sur la formation, en six ou sept ans, de 7 000 à 8 000 techniciens d'agriculture et, je crois, inséré dans un pôle général qui est la transformation de l'industrie agricole de l'agriculture en Algérie, en même temps que la formation d'une société d'autogestion; c'est-à-dire qu'il y a un projet politique et social d'une très grande ampleur qui soutend ensuite les modalités techniques sur lesquelles on peut discuter pour voir si elles ne sont pas porteuses de contradictions par rapport à ce point de vue social et politique.

B.S. Ce qui m'ennuie c'est de constater qu'aucun d'entre nous n'avait été, par exemple, dans un projet de multi-media, comme Grenoble, comme d'autres ou, au contraire, l'éducation a été, je crois, l'unique problème posé et où le reste n'était rien. Ceci est une première remarque; peut-être une seconde remarque qu'on a à faire, c'est que, en ce qui me concerne, quand vous parlez de prospective, de plus en plus, effectivement, vous vous situez en différence par rapport aux futurologues et, en ça, je vous suis tout à fait. Je vous suis tout à fait de même sur l'idée qu'il n'y a pas de faits porteurs d'avenir puisque ce qui m'apparaît important dans la prospective, c'est que nous recherchons comment par une volonté politique on peut justement modifier les conséquences et, par conséquent, les faits. C'est après, qu'à partir de cette hypothèse, je suis très mal à l'aise dans le côté rigueur, dans le côté sérieux. Je vais prendre un exemple en éducation — imaginons qu'on prenne ce problème: les gens demanderont de plus en plus d'éducation, ce qui n'est d'ailleurs pas du tout écrit; mais

faisons l'hypothèse qu'on le demande. Il me semble que le rôle de l'étude prospective c'est d'essayer de voir plusieurs hypothèses possibles. L'une serait d'allonger les études pour voir ce que ça donne; une autre serait au contraire de faire l'éducation récurrente; une autre enfin serait de déscolariser, d'aller jusqu'au bout et de prendre l'hypothèse unique. Mais il me semble que dans la mesure où nous sommes là en pleine réflexion politique, la rigueur m'apparaît difficile et je suis un peu mal à l'aise — et je veux dire en réponse à une question posée — que c'est ainsi qu'on fait des projets et qu'on les donne à des ministres et à des décideurs — je ne suis pas convaincu que ça puisse être rigoureux.

H.O.: Je me suis mal exprimé, mais j'ai voulu dire que c'était extrêmement politique et volontariste. Parce que la réalité sociale vue de ce point de vue-là est entièrement politique et volontariste. J'ai l'impression qu'elle n'est pas totalement volontariste; maintenant moi personnellement je voudrais qu'elle le soit.

B.S.: On a dit que dans mon livre, j'ai parlé des moyens technologiques. Attention, je n'ai à aucun moment dit: « il y aura des moyens technologiques parce que c'est comme ça », ce n'est absolument pas ce que j'ai dit. J'ai dit ça comme volonté politique, du moins j'ai pris comme volonté politique de dire qu'on peut, peut-être, utiliser les moyens technologiques de telle façon et non pas de telle autre et, d'ailleurs, je crois que je leur ai donné finalement une limite extrêmement faible. C'est précisément là que j'ai fait acte de volonté politique, c'est que j'ai dit, je ne me résigne pas à la fatalité qui était indiquée par mes collègues tout à l'heure.

Q.: Mais d'où ça sort ce fantastique besoin d'affirmer tout à coup un primat inconditionné, inconditionnel et indiscutable de la volonté politique?

D.M.: À partir du moment où l'on parle de conflit on ne peut pas éviter de parler de politique.

H.O.: Evidemment quand il y a décision sociale, c'est automatiquement une volonté politique qui s'exprime. Absolument, automatiquement essayez de me contredire, peut-être que vous auriez raison, et vous me convertirez.

Q.: Je serais porté à prendre le postulat inverse sur une situation sociale donnée, il y a surtout des choses non voulues, inconscientes.

D.M.: Elles se réfèrent à une logique sous-jacente de toute façon.

H.O.: Nous voudrions que ça devienne aussi conscient que possible. C'est toute l'entreprise prospective qui est basée sur ce postulat.

Prospective et besoins

Q Comment liez-vous la politique proposée et les objectifs également avec les besoins des populations et enfin des aspirations et des valeurs?

Est-ce que la méthode prospective dispose d'un certain nombre d'instruments ou de techniques pour saisir un peu mieux, si vous voulez, d'une façon plus raffinée les besoins de cette population ou les aspirations à ce phénomène-là. On a difficilement réussi jusqu'à maintenant à les cerner de près.

J.D. Je pense que c'est difficile, nous avons quelques années derrière nous de prospective et non pas des dizaines et des dizaines d'années. Nous avons effectivement abordé les problèmes de valeurs parce qu'ils sont très difficiles. Disons que nous essayons de les aborder par le biais de leur expression sociale, ces expressions sociales que nous étudions plutôt que les valeurs elles-mêmes. Supposons que ces attitudes sociales et ces comportements sociaux sont sous-jacents à des valeurs ou sont l'expression de valeurs, nous n'avons pas effectivement étudié pour ce qui nous concerne, les problèmes de valeurs, mais nous portons une attention assez grande aux problèmes idéologiques par exemple. Pour donner un cas concret, nous avons fait une étude à la DATAR. La DATAR, c'est un organisme interministériel qui dépend du premier ministre et qui est chargé de proposer des politiques à mettre en oeuvre en matière d'aménagement du territoire. Un beau jour on a vu apparaître dans les milieux politiques qu'il fallait pratiquer une politique de villes moyennes parce que les villes moyennes ce sont des villes qui sont à dimension humaine, qui sont vraiment les endroits où peuvent mieux s'épanouir les individus. Alors notre première réaction a été de dire pourquoi un tel problème a-t-il été posé? Maintenant, nous pensons qu'il a été posé parce qu'il y a une crise des valeurs. Il y a une crise sociale importante, enfin des phénomènes porteurs de crises sociales et des crises de valeurs en France. Deuxièmement, nous nous sommes posé la question: est-ce que véritablement les villes moyennes sont le lieu de l'épanouissement de l'homme? On peut dire, pour caricaturer, qu'il n'est pas évident qu'il soit un motif d'épanouissement personnel d'habiter à Bethune. Si vous voulez on dira donc les villes moyennes, c'est aussi Bethune, donc nous avons porté un regard critique à la fois sur la manière dont le problème s'était posé, quand il s'est posé, comment il s'est posé et quelles étaient les valeurs sous-jacentes à cela. Nous avons abouti également à une ébauche d'études prospectives dans lesquelles on disait ceci: c'est qu'une politique des villes moyennes menée par le gouvernement nécessitait pendant un temps assez long de l'ordre de sept à huit ans; c'était beaucoup plus des actions en faveur des villes moyennes qu'une espèce de propagande idéologique en faveur des villes moyennes. Il fallait d'abord faire pénétrer dans l'esprit des gens que vraiment effectivement c'était là où ils allaient être bien avant de pouvoir commencer à pratiquer une politique effective des villes moyennes. Et nous voyons bien effectivement à l'heure actuelle, trois ans plus tard, qu'il y a des dérapages qui sont en

train de s'opérer à propos des villes moyennes, puisque dès maintenant on nous dit: non, le cadre de vie le meilleur, le plus adapté, c'est pas les villes moyennes, c'est peut-être les villes moyennes mais c'est surtout les petites villes parce que c'est vraiment là qu'elles sont tout à fait à l'échelle humaine. Dans les petites villes, les gens se connaissent bien, ils ont beaucoup de relations entre eux, etc., nous avons posé la question: est-ce que vraiment une petite ville dans laquelle il y a un cinéma qui ouvre une fois par semaine, dans laquelle il n'y a pas de médecins spécialistes, dans laquelle il faut aller au supermarché à 50 kilomètres de là pour faire ses provisions, etc., est-ce que ça c'est vraiment une ville qui correspond aux meilleures données possibles pour l'épanouissement humain? Si vous voulez on ne répond pas à la question mais nous répondons comme un miroir à ceux qui posent le problème, à eux ensuite d'en décider. Cela ne concerne pas seulement ceux qui posent le problème mais également l'ensemble de la société: est-ce que la société est d'accord pour considérer qu'effectivement vivre dans des petites villes et vivre dans des villes moyennes c'est une chose très bonne, très enrichissante. Poser le problème comme ça c'est en même temps démystifier. Peut-être que, effectivement, c'est vrai que c'est bien; je n'en sais rien c'est la société qui dira si c'est ça qu'elle veut, quelle sorte de problème il naîtra de cela, quelles sortes de valeurs nouvelles vont naître de cela. Ça c'est les problèmes que nous pouvons poser.

Prospective et analyse critique

Q. Est-ce que la prospective est une démarche analytique ou critique?

D.M. On revient souvent sur ce sujet-là, le rôle du prospectiviste, surtout quand il est relié de près ou de loin au niveau politique, peut être plus ou moins dangereux. En fait c'est un analyste du processus de régulation sociale. Si son client ou l'organisme à qui il s'adresse est uniquement le politique, il décrit un peu trop le politique et la régulation sociale que ce politique, très souvent, peut savoir sans en connaître toutes les facettes. Par contre, si ses clients sont d'autres groupes que les décideurs, eux perdent, une analyse du processus de régulation sociale de telle sorte que ces autres groupes peuvent s'inscrire en faux par rapport aux décisions de ces autres groupes.

B.S. Prenons un exemple pour l'éducation. Prenons le problème des redoublements, problème qui est extrêmement grave en France et dans toute l'Europe. Je dirais que la commande même du problème est politique. C'est à dire que si, personnellement, j'étudie le problème du redoublement et quelles en sont les conséquences, c'est que j'ai une certaine idée de l'éducation et que je suis précisément opposé à un simple apprentissage. C'est à dire que la commande même de mon thème est fondée sur une vision politique. Je ne peux pas extraire cette vue politique de la commande même.

Daniel Malkin*

La prospective: entre le présent et l'avenir

La vraie générosité envers l'avenir
consiste à tout donner au présent
— Albert Camus

L'interrogation de l'avenir n'est pas le privilège du temps présent. C'est sur cette interrogation que se sont construites les utopies d'ordre social comme chez Platon ou Fourier ou d'ordre technologique comme chez Jules Verne.

Lorsque ces utopies mêlent le social et le technologique pour nous donner, avec le talent d'Orwell, de Huxley ou de Kubrick, *1984*, *Le Meilleur des Mondes* et *2001*, elles deviennent des mises en garde aux sociétés qui ne sauraient maîtriser l'apparent fatalisme d'un développement incontrôlé.

Mais, la conscience de la nécessité du contrôle du développement ne peut naître de ces seules utopies. Celles-ci agissent comme des révélateurs. Elles projettent une vision déformée de l'avenir qui ne tient pas compte de la complexité des relations entre les hommes ou les classes, les Etats ou les pouvoirs.

Or, c'est la réalité même de la dynamique sociale, de cette complexité de relations qui la caractérise, des conflits et des crises qu'elle engendre qui a rendu nécessaire au cours de ce siècle l'élaboration des techniques de prévision et de planification en tant qu'outils d'une régulation sociale et économique qui, au-delà des apparences, permet de maintenir un certain statu quo. Mais, ces outils, dans leur technicité, mutilent cette dynamique sociale qu'ils cherchent à maîtriser en la parcellisant.

Faute de savoir quels futurs sont possibles ou souhaitables (et souhaités par qui) la prévision peut n'être que prolongation de tendances ancrées dans le passé et le présent, et le Plan se réduire à un « recueil de songes ». Est-ce alors bien différent des utopies que l'on vient d'évoquer? [1]

* Daniel Malkin est directeur de publication de la revue française *Prospectives*.

[1] Voir à ce sujet le livre de Robert Boguslaw, The New Utopians: *A Study of System Design and Social change*, Prentice-Hall, New-Jersey, 1965.

La prospective est née de la nécessité de décrypter les futurs possibles de manière à peser sur l'action dans le présent. Des différentes réponses à cette nécessité sont issues diverses écoles de prospective qui se distinguent par la conception de la détermination de l'avenir mais que rassemble la prise de conscience de la globalité, c'est-à-dire de l'interdépendance des phénomènes qui structurent la dynamique sociale.

Mais, le consensus aisément réalisé sur cette interdépendance cache des désaccords fondamentaux sur sa nature et plus encore sur le moteur de la dynamique sociale. Ceci n'est pas surprenant: la demande prospective balance entre la connaissance et l'action. A ce titre, le prospectiviste opère sur les deux plans en fonction d'une certaine représentation du monde, qui même si elle reste implicite, ne le libère pas de l'idéologie.

Pour décrire les diverses écoles de prospective et leur apport respectif, il convient donc, sinon de se référer aux idéologies, du moins de les relier à ces représentations du monde ou de la dynamique sociale qui sous-tendent leur démarche tant dans le processus de connaissance que dans celui de l'action.

Une première école s'est développée aux Etats-Unis durant les années soixante. Sous le couvert d'une approche objective et scientifique, elle se caractérise en fait par un certain positivisme que vient renforcer un déterminisme social implicite. Pour les tenants de cette école, l'organisation sociale est considérée comme une donnée et non comme une traduction des rapports de pouvoirs et de production. Mais alors se trouve posée la question du moteur de l'évolution sociale. Ce moteur doit être en quelque sorte autonome par rapport à la structure de la société. Et c'est ici que Daniel Bell et Herman Kahn, les pères de la prospective américaine se confortent l'un l'autre. Le premier, dans son ouvrage « La Fin de l'idéologie » tente de démontrer ce qui en fait est un postulat: les sociétés développées, par le fait même qu'elles sont organisées, auteur du principe de croissance, tendraient à se doter de structures similaires, indépendamment de toutes considérations idéologiques. Le second, partant de cette hypothèse de structure sociale en quelque sorte immanente, ou du moins achevée puisqu'il concède aux pays sous-développés le privilège de structures différentes, voit dans la croissance économique fondée sur le progrès technologique, le principe moteur de la détermination de l'avenir.

Le progrès technologique considéré comme facteur essentiel sinon autonome de la dynamique sociale, permet d'imaginer voire de décrire les futurs possibles avec une précision dont la scientificité n'est que celle des outils utilisés.

L'originalité de cette approche, mais sans doute aussi son danger, réside dans le fait qu'elle affirme le primat de la croissance et du

progrès technologique dans le cadre d'un parti pris de globalité, c'est-à-dire sans que soit rejetée l'interdépendance des phénomènes qui structurent la dynamique sociale.

On pourrait voir ici une contradiction réelle: si la croissance et la technologie interfèrent avec les structures sociales, c'est qu'elles ne sont ni autonomes ni neutres. La forme qu'elles prennent à un moment donné dépend étroitement de ces structures.

Si cette contradiction ne peut être levée au niveau conceptuel elle doit l'être au niveau de l'action: la réaffirmation du primat d'une certaine forme de croissance et de progrès entraîne la volonté d'adapter les structures sociales de façon qu'elles ne puissent remettre en cause cette forme de croissance et de progrès. Là réside le danger, sinon l'impérialisme, de cette forme de prospective qui, sous couvert d'objectivité scientifique peut rapidement conduire à une forme de psychanalyse sociale (quels sont les blocages sociaux qui s'opposent au principe de croissance) et déboucher sur une thérapeutique sociale (comment lever ces blocages sans remettre en cause le principe). Il s'agit non plus de décrire *1984* mais de paver la voie qui y conduit. De façon apparemment paradoxale, on peut dire que relèvent d'une démarche analogue les travaux prospectifs du Groupe de chercheurs tchèques connus sous le nom de collectif Richt et qui sont exposés dans l'ouvrage *La Civilisation au Carrefour*.[2] De façon plus explicite encore est affirmé le primat du technologique. La révolution scientifique et technique y est présentée comme la suite et l'aboutissement de la révolution industrielle. Mais alors que cette dernière aurait permis les transformations des rapports sociaux au sens le plus large, la nouvelle révolution se déroulerait de façon autonome sans que soit remise en question la structure sociale. Les futurs possibles on ne saurait privilégier des facteurs moteurs dotés que dont l'évolution ne dépendrait que de la rigueur des prévisions. Une telle prospective ne peut que renforcer Bell dans sa présomption quant à la fin de l'idéologie. Se situant davantage sur le plan de la connaissance que sur celui de l'action elle présente cependant moins de dangers que la précédente.

Cette brève critique de l'approche prospective objective qui se manifeste sous une forme techniciste suggère que pour décrypter les futurs possibles on ne saurait privilégier des facteurs moteurs dotés d'une autonomie par rapport aux structures sociales sous peine de graves déconvenues. La décennie que Daniel Bell annonçait comme la « fin des idéologies » a été le théâtre, aux États-Unis même, d'une flambée d'activisme social dont le caractère dominant était d'ordre idéologique.

Les premiers travaux du Club de Rome donnent, s'il en est besoin, un autre exemple de la nécessité de cette prudence méthodologique.

[1] *Anthropos*, Paris, 1972.

Dans « les limites de la croissance », à la différence de chez Kahn, ce n'est pas le primat du principe de la croissance qui est postulé, mais l'autonomie de son mécanisme par rapport aux structures sociales. L'hypothèse est faite d'un monde unitaire qui se voit doté, de manière implicite, et pour la simplification de l'analyse prospective, de structures sociales dominantes : celles du monde développé. Cette simplification est en fait un tronquage de la réalité, car les mécanismes de la croissance sont loin d'être universels et les structures sociales restent très diversifiées.[3]

Mais il faut chercher la contribution du Club de Rome ailleurs que dans la méthode de détermination de l'avenir. Cette méthode, malgré son aspect systématique présente en effet le défaut des prévisions tendancielles : l'unidimensionalité de la prévision n'est pas fondamentalement remise en cause même après l'apparente prise en compte de divers facteurs d'évolution qui interagissent. La véritable contribution est le fait qu'un détour par une description d'un futur que les auteurs estiment possible conduit à remettre en question le système social dans lequel s'inscrit, en tendance, l'évolution qui conduit à ce futur possible.

On voit apparaître ici un trait fondamental de ce que doit être la démarche prospective : non pas une tentative de description du futur, mais un détour conceptuel par celui-ci qui fonde l'action dans le présent. Encore faut-il que cette description du futur soit fondée méthodologiquement et ne sorte pas toute casquée du « cerveau » des ordinateurs. « Ce n'est pas la qualité des instruments qui fonde la scientificité d'une discipline mais son objet et sa méthode. »[4]

Un autre type d'approche a profondément marqué la prospective. Il s'agit de ce que l'on pourrait appeler l'approche humaniste qui s'est développée en France sous l'impulsion du philosophe Gaston Berger fondateur en 1957 du Centre international de prospective. Ce centre réunissait des « hommes de bonne volonté », fonctionnaires, universitaires ou industriels préoccupés de réintroduire la volonté de l'homme dans l'évolution d'un monde qui, par sa complexité, semblait échapper à son contrôle.

On voit ce qui sépare cette approche de la précédente. Il s'agit essentiellement du refus d'un certain déterminisme et de la réinsertion d'une vision humaniste de la dynamique sociale. Cette réaction s'apparente d'ailleurs « mutatis mutandis » à celle de l'humanisme de la Renaissance qui s'oppose au déterminisme théologique du Moyen-Âge, déterminisme qui est en fait à cette époque le reflet d'un ordre social qui commence à décliner.

[3] Ceci est d'ailleurs reconnu dans le nouvel ouvrage du Club de Rome, *Stratégies pour Demain*, Paris, Seuil, 1974.
[4] C. Goux et B. Morel, *Prospectologie et Prospective*, communication présentée au 3e colloque mondial sur le futur, Bucarest, sept. 1972.

Aussi, l'approche humaniste n'a-t-elle pas de scientificité à opposer à celle qui suppose le primat de la croissance économique et du progrès technique. Comme le souligne Pierre Massé : « Il ne s'agissait explicitement ainsi, ni d'une science, ni d'une doctrine mais d'une recherche. En forçant les mots on aurait pu se demander si sa vocation pour l'incertain ne condamnait pas la prospective à être, par nature non pas une discipline, mais une indiscipline remettant en cause la prévision sommaire et dangereuse à base d'extrapolation. »[1] Cette prospective, comme les autres se situe à la charnière de la connaissance et de l'action. Citons encore Pierre Massé : « Nous avons besoin d'une science de l'à-peu-près, d'une sorte de topologie sociale nous aidant à nous orienter dans un monde de plus en plus complexe et changeant, où l'imagination, complétée par le discernement, tente d'identifier les faits porteurs d'avenir... Il ne s'agit pas de deviner l'avenir comme le font sans risques les prophètes et les futurologues, mais d'aider à le construire, d'opposer au hasard des choses l'anti-hasard créé par la volonté humaine »[2] Ce parti pris d'humanisme se retrouve chez le prospectiviste autrichien Robert Jungk [3] qui l'oppose aussi bien à l'optimisme démesuré de Kahn (que devient l'homme dans une société entièrement vouée à l'objectif de croissance économique?) qu'au pessimisme des prophètes de la catastrophe (au travers des crises qui ont traversé son histoire l'homme a toujours su échapper à un certain déterminisme soit par la transformation des structures sociales soit par le recours à la science et à la technique). Pour cette école, la prospective est une attitude intellectuelle qui projette sur l'avenir une vision humaniste. Une telle vision n'ignore pas la réalité des conflits que connaît notre société, conflits entre les peuples, entre les générations, entre les systèmes socio-politiques voire entre les classes sociales. Mais cependant elle rattache ces conflits à la complexité des relations économiques et sociales, à l'accélération du processus de développement qui s'oppose à la maîtrise de celui-ci. Lorsque cette attitude intellectuelle veut déboucher sur l'action, elle doit, comme le disait Louis Armand, référer le présent au futur. Mais ce futur présuppose la réalisation, à terme, d'un certain consensus social. La maîtrise de l'évolution sociale passe donc pour le prospectiviste humaniste par l'éradication des conflits souvent jugés « irrationnels » et la recherche du consensus. C'est ici que se dévoile la représentation du monde sur laquelle s'appuie l'école humaniste et qui permet d'interpréter le mode de connaissance comme le mode d'action de la démarche prospective de cette école. L'utilisation de la notion de « fait porteur d'avenir » illustre d'ailleurs parfaitement cette démarche. Le fait porteur d'avenir peut relever aussi bien de l'économique que du scientifique ou du social ou même du politique. Ce peut être l'ordinateur, l'autogestion, l'accélération de l'urbanisation, l'éduction de masse ou la constitution du bloc des pays non alignés. Ces faits, nul n'en doute, peuvent avoir une importance sur l'évolution

[1] P. Massé, in *Prospectives* n° 1, Presses Universitaires de France, 1972.
[2] Notamment dans son récent ouvrage *Pari sur l'Homme*, Paris, Robert Laffont, 1974.

socio-économique soit à l'échelle nationale soit au niveau international en ce sens qu'ils infléchissent l'avenir qualitativement. Cette importance est accentuée par le fait qu'ils se situent à l'intersection de phénomènes dont l'évolution est projetée linéairement ou unidimentionnellement dans les prévisions classiques.

Il faut toutefois rendre à cette approche de la prospective le mérite d'avoir insisté sur le fait que le futur n'est jamais juxtaposition de tendances. Mais reconnaître les faits porteurs d'avenir et tenter de maîtriser leurs conséquences sur l'évolution sociale laisse dans l'ombre une question fondamentale: comment naît un fait porteur d'avenir? Et cette question en appelle une autre non moins importante: un fait peut-il être, en soi, porteur d'avenir? Ces questions sont celles de l'Histoire, ce sont aussi celles de la Prospective.[1]

Une troisième école, que l'on pourrait appeler école conflictuelle tente d'y apporter une réponse. Si avec l'école humaniste elle admet que le futur n'est pas juxtaposition de tendances, elle ajoute que ce ne sont jamais les faits, si signifiants soient-ils, qui à eux seuls façonnent l'avenir. Celui-ci émerge de la confrontation de projets différents portés par les forces économiques ou des groupes sociaux antagonistes. Mais, dès lors que l'on reconnaît aux conflits, qu'ils soient d'ordre politique, économique ou idéologique un rôle déterminant dans la dynamique sociale, la démarche prospective ne peut plus se satisfaire d'une vision unitaire de l'avenir que seuls éclaireraient les faits qui le portent. Cette démarche rejette à priori le consensus, et ceci non pas de façon normative, mais plutôt par méthode. Elle s'apparente à un processus dialectique entre des conceptions d'avenirs différents. Elle recherche, dans l'organisation sociale présente, des faits et des forces qui sous-tendent ces avenirs en leur conférant valeur de projets.

L'avenir est alors conflit de projets qui se concrétisent *hic et nunc* par des conflits de pratiques. Le prospectiviste échappe d'ailleurs ainsi au mauvais procès de ceux qui lui reprochent de « n'avoir pas prévu ». Doit-on ici encore répéter que l'avenir est imprévisible ou, avec Proust, que « la création du monde a nécessairement lieu tous les jours »

Les deux écoles que nous avons évoquées plus haut voient dans ces conflits de projets et de pratiques soit des combats d'arrière-garde soit un « affleurement de l'irrationnel » (Pierre Massé) que seule saurait expliquer « la complexité du monde réel qu'accélère la multiplication des relations entre les hommes et entre les peuples. » Or, si l'avenir est imprévisible n'est-ce pas précisément parce que dans ces structures sociales aux niveaux national et international des rationalités

[1] On rejoint ici la thèse de R. Heilbroner, auteur du *Future as History*, Harper & Bros, New-York, 1960.

différentes s'affrontent? Et que, légitimées par des projets sociaux différents, elles s'affrontent par des pratiques antagonistes?

La démarche prospective que nous avons définie comme n'étant pas une tentative de description du futur mais un détour conceptuel par celui-ci qui fonde l'action dans le présent, prend, dans l'approche conflictuelle, toute sa valeur. Car pour le prospectiviste, le présent ne s'explique non plus par référence au passé mais par référence à l'avenir. Son analyse du présent en devenir est le meilleur trait d'union entre la connaissance et l'action. C'est le sens que nous donnerons à la citation d'Albert Camus qui introduit ce texte.

Yves Bertrand
et
Paul Valois

Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec

Faut-il repenser les orientations de la société québécoise?

Faut-il réviser notre conception de l'éducation?

I — La problématique de l'éducation

Nous effectuons présentement une recherche prospective sur l'éducation au Québec. Nous y examinons différentes alternatives sociétales, leurs conditions de réalisation et, plus précisément, les modèles d'éducation qu'elles véhiculent.

Le présent article reprend et explicite brièvement l'un de ces scénarios: la communauté démocratique.

L'application de la méthodologie prospectiviste à la situation de l'éducation — son présent et son avenir — nous conduit vers une question qui commande l'ensemble de nos réflexions sur l'éducation:

QUEL EST L'AVENIR DE LA COLLECTIVITÉ QUÉBÉCOISE ET QUEL EST LE RÔLE QUE DOIT Y JOUER L'ÉDUCATION?

II — L'avenir de la collectivité québécoise

L'avenir de la collectivité québécoise ne se joue pas uniquement au Québec. En effet, le Québec est rattaché par des liens économiques aux autres provinces ainsi qu'aux États-Unis. Cette inter-dépendance est très significative et ne cesse de marquer fortement l'évolution du Québec. Les liens, cependant, ne sont pas uniquement économiques. De culture française, le Québec vit constamment la rencontre de deux mouvements culturels. La France et les États-Unis ont beaucoup d'influence sur notre développement social et culturel. Cela signifie aussi que notre culture est sous le signe de l'occidentalisme.

Cette appartenance comporte bien des avantages. Mais ceux-ci courent le risque d'être dépassés par les effets négatifs des problèmes qui touchent l'ensemble de l'humanité. Au moment de son premier rapport *Halte à la croissance*, le Club de Rome avait déjà sonné l'alerte et saisi l'opinion publique de la gravité de la crise mondiale. Un

deuxième rapport, rédigé par Mesarovic et Pestel,[1] *Stratégie pour demain*, analyse la crise ou « les crises » et indique les échéances très courtes pour les modifications à apporter à nos politiques.

Nous sommes donc, en tant que Québécois impliqués dans différentes crises: population, énergie, environnement, ressources naturelles, alimentation, etc.

Ces crises ont des effets sur tous les points de la Terre et touchent différents secteurs en même temps. Par exemple, la crise de l'énergie a, pour conséquence, l'inutilisation de la machinerie agricole dans le Tiers-Monde et aggrave ainsi la crise de l'alimentation dans ces régions. Puisque les effets des crises sont multiples et touchent toutes les régions du globe, il faut donc des solutions qui soient interdépendantes.

A) Les problèmes au Québec

Il faut dire cependant que le Québec a ses propres problèmes. Ceux-ci se manifestent tant au niveau économique et politique que social et culturel. Nous les analyserons ici *très brièvement*.

Au niveau politique...

Le Québec, par ses origines et son appartenance à la francophonie, est quelque peu isolé dans le vaste continent nord-américain. Cet isolement suscite, entre autres, des problèmes politiques. Trois tendances apparaissent actuellement à l'horizon politique:

1. Une plus grande affirmation du Québec.

2. Une séparation politique et culturelle de la Confédération canadienne.

3. L'engloutissement du Québec français dans une mer anglophone.

À cette crise politique se marient les problèmes de survivance culturelle.[2] Ce problème culturel, que les débats sur les droits linguistiques ont mis en lumière, est d'autant plus aigu que le taux de natalité chez les francophones tend à diminuer rapidement et que les immigrants sont souvent assimilés par les anglophones.

[1] Mesarovic, Mehajlo, Pestel, Edward. *Stratégie pour Demain*. Paris, Seuil, 1974.

[2] Le rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur (1974: 32) qualifie ce problème de « crise d'identité nationale » et de « problème d'appartenance au pays » en s'appuyant sur les conclusions de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*. Ottawa, 1969.

Au niveau social

La Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social avait constaté des disparités sur le plan du bien-être. Les mesures sociales telles que l'assurance-santé et les allocations sociales (fédérales-provinciales) contribueront probablement à diminuer légèrement l'écart entre les Québécois, cependant de telles mesures semblent contribuer à maintenir les disparités socio-économiques actuelles. Les disparités observées sur le plan de la santé dans les zones défavorisées de Montréal (Rapport Marsan: 1971) se maintiendront certes pour quelque temps encore malgré les efforts gouvernementaux pour les corriger. Par rapport aux provinces canadiennes et aux États-Unis, ces disparités socio-économiques devraient s'accentuer au lieu de diminuer.

... et au niveau économique

Le Comité des objectifs de l'enseignement supérieur, confirme le retard du Québec par rapport au reste du Canada, l'existence de disparités sous-régionales au Québec, l'existence de disparités entre les groupes ethniques et un taux de chômage proportionnellement plus élevé qu'ailleurs (sauf dans les provinces maritimes). Quels que soient les objectifs que le Québec puisse se donner pour remédier à cette situation, il doit prendre conscience même qu'il « ne contrôle pas lui-même les principaux instruments et outils du développement économique qui sont du ressort du gouvernement fédéral. »

En définitive, l'avenir du Québec pourrait être envisagé de façon pessimiste si l'on prolongeait dans le temps des politiques qui gouvernent et le Québec et l'ensemble des nations. Il nous faut donc analyser sérieusement l'état relatif de sous-développement du Québec. Le Comité d'étude des objectifs qualifie cet état de « situation d'urgence » et note que « les retards, les disparités et la dépendance du Québec par rapport au Canada et à l'Amérique du Nord tendent à s'accentuer au lieu de diminuer. »

Une première mesure consiste à dégager les fondements des politiques québécoises et, de façon plus globale, internationales. Puisque ces politiques sont axées sur une certaine conception du développement et de la croissance d'une région ou d'un pays, il nous faut donc analyser notre vision actuelle du développement d'un pays et celui de l'ensemble des nations.

B) Les fondements de notre mode de croissance

Les crises contemporaines ont des origines positives. Elles sont les résultats d'actions entreprises avec beaucoup de bonne volonté. Ainsi, diminuer la souffrance, prolonger la vie, exploiter les sources d'énergie, construire des villes ont eu des effets positifs. Mais l'ensemble de ces effets engendre aussi des effets négatifs comme le signale le deuxième rapport du Club de Rome.

W. Harman qualifie cet ensemble de valeurs et de conceptions qui fonde notre mode de croissance, nos succès et nos crises de *paradigme des sociétés industrielles*. Ce paradigme culturel dominant comporte les principales caractéristiques suivantes:

— valorisation de la science, de l'objectivité et du quantifiable;

— exploitation de la nature par l'homme;

— la croissance de l'homme identifiée au développement économique;

— la société vue comme un ensemble hétéroclite d'individus poursuivant leurs propres intérêts.

Il est donc urgent que l'on s'interroge sur les causes de nos crises.

Plusieurs auteurs identifient les causes avec les prémisses du paradigme des sociétés industrielles. Il faut en effet prendre conscience d'un phénomène: les causes des succès sont aussi les causes des échecs. Mesarovic et Pestel [1] écrivent (1974: 25-26):

> « Bien que ces prémisses aient ouvert la voie, dans le passé, au progrès de l'humanité, elles ont aussi, en définitive, conduit à la situation présente. Ainsi, la société humaine semble se trouver à un tournant décisif: est-il sage de continuer dans la même voie — c'est-à-dire de suivre, dans l'avenir, les prémisses traditionnelles — ou faut-il les remettre en cause et chercher de nouveaux chemins? Il est certain qu'il faut rechercher une nouvelle direction et que, dans cette recherche, les vieilles prémisses doivent être reconsidérées. »

Cette problématique est aussi la nôtre. L'avenir du Québec dépend des réponses que nous apporterons à ces questions.

C) Une alternative au paradigme dominant: le paradigme de la communauté démocratique

Nous devrions, à ce stade-ci, énoncer différentes alternatives et construire des scénarios *pour chacune de ces alternatives*. Notre conception de la démocratie exige une explicitation des différents types de société possibles pour le Québec. Nous nous contenterons, étant donné les limites de cet article, de formuler une alternative qui nous apparaît comme un futur désirable et susceptible d'être *une* réponse aux macroproblèmes planétaire et québécois. Nous demandons au lecteur de tenir compte de cette remarque et d'envisager l'alternative proposée *comme une parmi bien d'autres*.

[1] Mesarovic, Mehajlo, Pestel, Edward, *Stratégie pour Demain*, Paris, Seuil, 1974.

Nous présentons la communauté démocratique comme pouvant constituer une alternative sociétale. Cette communauté est caractérisée par l'unité et l'harmonie fondées sur une création commune et sur la participation de tous.

Les principales dimensions du paradigme alternatif qui fonde la communauté démocratique peuvent être résumées de la façon suivante :

— un nouvel *immanentisme* où tout est déterminé du dedans et où l'activité et la liberté humaines sont des instruments du progrès historique et cosmique ;

— un nouveau *totalisme* où aucune partie ne peut être définie si ce n'est par rapport au tout ;

— un nouveau *naturalisme* où les personnes, les communautés et le milieu biophysique sont conçus comme partie intégrante de la nature en devenir ;

— une nouvelle conception de la personne conçue essentiellement comme un être social et communautaire.

Soulignons une caractéristique importante de ce paradigme alternatif. La dichotomie « personne-société » disparaît et l'expression « communauté » est substituée à celle de société parce que l'épanouissement de la personne et l'épanouissement de la communauté sont les deux facettes d'une même opération sociale.

D) La communauté démocratique québécoise

Le modèle de la société qui nous semble la plus susceptible de créer un équilibre écologique humain et d'assurer l'existence et le développement de la communauté québécoise est celui que nous avons convenu d'appeler « la communauté québécoise ». Bien qu'il implique des transformations radicales dans certaines des premisses culturelles et sociales de notre société actuelle, ce modèle apparaît comme un des seuls « futurs » susceptibles de réaliser un équilibre écologique et de réduire les problèmes socio-culturels de la collectivité québécoise par la démocratisation des institutions. Évidemment, la probabilité d'une généralisation de ce modèle sociétal à l'ensemble de la communauté nord-américaine est minime, compte tenu des forces en présence. C'est pourtant une des seules solutions qui nous apparaissent désirables, du moins à long terme. C'est également, pour le Québec et le Canada, un modèle sociétal susceptible de fonder de nouveaux rapports entre ces deux entités.

Dans le contexte de la communauté démocratique québécoise, l'unité sociale de base est la communauté de personnes qui vivent et travaillent dans des situations ou contextes communs.

Participation à l'évolution créatrice

La nouvelle communauté ne supprime pas la personne mais la réintroduit dans la réalité concrète, dans son contexte de vie et de travail. Elle socialise et « écologise » la personne; elle encourage et développe la spécificité des personnes et des communautés et ne cherche pas à les intégrer, à les aliéner ou à les « faire disparaître ». Elle cherche à créer une vie qualitativement différente de celle que nous vivons actuellement par la variété des possibilités de réaliser, de façon maximale, ses potentialités à l'intérieur d'une communauté où la personne humaine est fondamentalement et primordialement perçue comme un être participant à l'évolution créatrice de la communauté.

La recherche d'un équilibre

La science et la technologie conservent un rôle important dans la communauté démocratique québécoise; mais elles ne constituent plus le test final de ce que doit être le mode de vie idéal, une vie où est atteint un équilibre authentiquement humain entre l'environnement biophysique et la personne humaine; la communauté immédiate de vie et de travail et la communauté globale; le Québec et/ou le Canada et/ou le monde. La science ne peut remplir ce rôle d'homologation, précisément parce qu'elle ne reconstruit qu'un aspect de la réalité. La communauté démocratique donne plus d'importance, que nous ne le faisons actuellement, au Québec, à l'esthétique et à ce qu'est une personne humaine. Dans cette perspective, nous pouvons difficilement imaginer la configuration concrète de cette communauté, car elle procède de l'action de tous les membres des différentes communautés qui la produisent. C'est une communauté dynamiquement pluraliste et en perpétuel devenir d'une génération à l'autre.

Ce dynamisme se fonde sur:

a) des rapports de *liberté*, conçus de sorte que chacun (personnes, communautés) jouit d'une liberté maximale compatible avec une liberté semblable pour tous;

b) des rapports d'égalité, non pas d'une égalité des chances mais d'une égalité *des résultats* dans le développement maximal des potentialités de chaque personne et de chaque communauté;

c) des rapports d'altruisme fondés sur l'interdépendance des personnes qui sont, par définition, des êtres sociaux et, entre les personnes et les communautés et leur milieu biophysique, *des rapports d'harmonie*.

La nature de ces rapports fait que la communauté démocratique est également susceptible de transformations pouvant alors s'inscrire dans le contexte d'une nouvelle communauté canadienne et/ou mondiale.

La communauté démocratique propose une vision globale de l'homme et de sa culture en se fondant, notamment, sur une synthèse de la connaissance scientifique, de l'esthétique et de l'éthique. Un nouveau langage fait place aux abstractions actuelles pour tenir compte de la spécificité des personnes, des groupes et des communautés et pour exprimer concrètement les modes d'association des personnes. Il adopte les termes communauté, coopérative, démocratie de travailleurs, spécificité, et rejette les expressions individu-individualisme, société-collectivisme en créant un équilibre entre la personne et sa communauté. La communauté démocratique québécoise évite alors les conséquences d'une trop grande insistance sur l'individu qui engendre l'individualisme et le déséquilibre actuels ainsi que la spoliation des ressources matérielles motivée par des intérêts égocentriques de personnes, de groupes ou de nations. Elle évite également les conséquences d'une survalorisation de la collectivité (société) ce qui entraîne le collectivisme et la déification de l'État au détriment de la spécificité des personnes et des communautés.

Réintroduire la démocratie à partir de la base

La communauté démocratique donne la possibilité de participer à l'évolution de toutes les institutions où l'on vit et travaille, que ce soit comme « étudiants » ou « travailleurs », et d'en assumer les responsabilités. Le groupe restreint constitue l'élément de base dans le processus de décisions socio-politiques, processus où les personnes proposent, discutent, choisissent, opérationnalisent et réalisent ce qu'ils ont choisi.

La participation aux décisions sociétales est une caractéristique essentielle et continuelle de la communauté démocratique québécoise. La participation, au niveau de la communauté nationale, repose sur la socialisation et l'entraînement participatoire dans les communautés de vie et de travail.

La communauté démocratique québécoise encourage l'expression des aspirations, des besoins, des désirs personnels et suscite des débats autour de ces expressions. Dans le cadre de cette communauté, la démocratisation du milieu de travail (milieu important, car la personne humaine est définie comme être travaillant) est achevée et le contrôle en appartient à ceux qui y travaillent. Il en va ainsi pour le système d'éducation. Les communautés s'organisent donc autour de la vie réelle de la personne humaine: le travail en tant que processus coopératif de création. Le travail, l'éducation et la vie communautaire sont alors totalement intégrés pour former un tout.

La communauté démocratique québécoise abolit les distinctions de statut, et s'il doit y avoir une division des tâches, elle est à l'avantage de tous. L'atomisation de la division du travail ne constitue plus le fondement de la société. La nouvelle communauté conserve la rémunération mais elle la dissocie du travail et identifie ce dernier uniquement à la participation au devenir de la communauté.

En définitive, la communauté québécoise développe ses orientations sociales, culturelles et politiques par la démocratisation de ses institutions.

III — Le rôle de l'éducation dans le projet de transformation de la communauté québécoise

A) Les politiques et le souhaitable

Compte tenu de la démarche que nous avons suivie et des analyses que nous avons effectuées, la nouvelle communauté québécoise nous apparaît être un futur possible et souhaitable pour la communauté québécoise. Ce futur offre le plus de garanties contre les problèmes que nous rencontrons actuellement. Nous sommes loin de suggérer, cependant, que le développement de la nouvelle communauté québécoise éliminera le macroproblème mondial. Compte tenu de la conjoncture socio-économico-politique et culturelle dans laquelle s'inscrit présentement le Québec, l'adoption du contre-paradigme culturel qui sous-tend la nouvelle communauté devra s'accompagner d'une adoption similaire par d'autres nations qui partagent, avec le Québec, le paradigme culturel de la société occidentale. Toutefois, le Québec doit faire un pas dans la direction de la nouvelle communauté. Une telle orientation implique des conditions de réalisation, notamment :

1. Le passage d'un modèle sociétal industriel à un modèle communautaire.

2. Des transformations culturelles qui se traduiront dans des transformations du système scolaire. Nous tenterons de démontrer que le passage à la communauté démocratique québécoise ne peut se faire sans *la déscolarisation ou la revalorisation de la dimension éducative des institutions sociales et culturelles*.

Une modification *fondamentale* du système scolaire ne peut se limiter à des transformations « opérationnelles », elle doit s'appuyer sur une modification radicale de notre façon de penser et d'agir qui conditionne tous les secteurs de l'activité humaine.

B) Les objectifs à poursuivre pour réaliser la communauté démocratique québécoise

Il apparaît impérieux, pour le Québec, d'adopter comme finalité, la construction progressive de la communauté démocratique et de se donner alors les objectifs suivants :

1. Passer d'un mode de connaissance réductionniste à une conception holistique [4] ou globale de l'univers.

[4] Conception selon laquelle aucune partie ne peut être définie si ce n'est par rapport au tout.

2. Passer d'une métaphysique où les rapports « personnes-communautés-milieu » sont hiérarchisés, à une métaphysique de la complémentarité-mutualité.

3. Passer d'une valorisation de la production et de la croissance économiques à une valorisation de la vie communautaire fondée sur des liens étroits entre les personnes, les communautés et leur milieu.

4. Passer de l'industrialisation — consommation à la « communautarisation » écologique.

— Le travail n'est plus limité à des objectifs purement économiques. Il redevient la participation créatrice au développement de la spécificité des personnes et des communautés, au progrès historique et cosmique.

— On développe des communautés de vie et de travail qui s'harmonisent au milieu bio-physique.

Vers une fonction critique et créatrice

C) Les politiques éducationnelles

Pour assurer le passage de la société actuelle à la communauté démocratique et pour assurer les transformations socio-culturelles pouvant devenir les objectifs des politiques d'éducation, le système scolaire doit assumer une fonction critique et créatrice. Il doit alors se décolariser, c'est-à-dire revaloriser la dimension éducative des institutions sociales et culturelles.

En définitive, un système éducationnel réduit à une fonction de reproduction [1] apparaît comme un carcan. La situation la plus souhaitable, au contraire, se réalise lorsque les institutions sociales et culturelles assument totalement l'***éducatif***, puisque celui-ci demeure le principal moyen de régénérer la vie sociale et culturelle de la communauté. A long terme, une réduction de l'éducatif à sa dimension de reproduction et de scolarisation conduit vers une sclérose des politiques et à l'extinction de l'identité sociale et culturelle d'une communauté.

Le passage de la société actuelle à une communauté authentique suppose nécessairement le passage de l'objectif d'une *société scolarisée* à l'objectif d'une *communauté éducative*. Dès lors, les politiques de transformation de la situation actuelle vont devoir tenter de décolariser, c'est-à-dire de revaloriser la dimension éducative des ressources

[1] Le terme « reproduction » qualifie le phénomène par lequel un système régénère et maintien les caractéristiques dominantes d'un autre système.

communautaires. Cette déscolarisation — revalorisation sera réalisée en autant qu'on atteindra les *buts* suivants:

1. *Le passage de la reproduction à la création* — Une communauté démocratique québécoise suppose une éducation génératrice de nouvelles idées et permettant un examen critique des politiques éducationnelles, sociales, culturelles, politiques et économiques. L'éducation ne se limite plus à reproduire les orientations, les objectifs et les mécanismes de fonctionnement de la société actuelle. Elle participe au contraire à l'évolution créatrice de la communauté québécoise.

2. *Le passage de l'homologation à la formation* — L'éducation a comme fin ultime la formation des personnes. L'homologation, ou le sanctionnement de la compétence, n'est plus rattachée à l'éducation mais à la communauté. L'éducation sert à régénérer les institutions sociales et culturelles et les politiques d'éducation doivent viser continuellement cet objectif. C'est dans ce sens qu'il faut dissocier les fonctions de formation et d'homologation. L'éducation ne sert plus à sélectionner et à éliminer mais à former des personnes critiques et créatrices. Conséquemment, les fonctions d'homologation, de sélection et l'élimination doivent être détachées des fonctions de l'éducation. Dès lors, l'éducation n'est plus identifiée à la reproduction des injustices sociales, culturelles et économiques, mais elle favorise au contraire, les démunis et devient alors une source de justice.

3. *Le passage du monopole au réseau* — Le système scolaire cesse d'être l'unique source des ressources éducatives. Il s'oriente progressivement vers l'exploitation des ressources extérieures. Ainsi les institutions sociales et culturelles vont récupérer leur dimension éducative et la mettront en valeur. Le monopole du système scolaire sera remplacé par un réseau informel d'unités éducatives (milieux de travail, centres culturels, bibliothèque, hôpitaux, etc.) qui, ultimement, sera une dimension de l'ensemble de la communauté.

4. *Le passage de la ségrégation à l'accessibilité* — Le système scolaire ne doit plus limiter l'accès à ses ressources par diverses contraintes géographiques, culturelles, sociales, économiques, pédagogiques. Il doit s'efforcer de mettre ces ressources à la disposition de tous. Telle est la dimension « accessibilité » de la démocratisation.

5. *Le passage de la centralisation à l'autogestion* — Les pouvoirs éducatifs sont actuellement à l'intérieur du système scolaire et, plus particulièrement, au niveau central. Il faut, en principe, décentraliser. Cependant, la décentralisation représente beaucoup plus qu'une redistribution des pouvoirs de gestion de budgets. Elle est, fondamentalement, la prise en charge, par les groupes, des activités qui les concernent. Les activités, qu'elles soient économiques, politiques, sociales ou culturelles, sont assumées par les membres des groupes authentiques et réels. En ce sens, la décentralisation est un processus de démocratisation qui conduit à l'autogestion. L'autogestion édu-a-

tionnelle constitue donc une facette de l'autogestion globale en autant qu'elle touche fondamentalement toutes les facettes de l'éducation et que l'éducatif est redevenu une des dimensions des institutions sociales, culturelles, politiques et économiques.

IV — Conclusion: démocratisation sociale et démocratisation de l'éducation

Notre question initiale était la suivante : « quel est l'avenir de la collectivité québécoise et quel est le rôle que doit y jouer l'éducation ? »

A) L'avenir de la collectivité québécoise

L'avenir de la collectivité québécoise est relié fondamentalement, selon nous, à un projet de démocratisation sociale.

Notre notion de démocratisation se fonde sur une conception particulière de la démocratie. Mais celle-ci, prise dans son sens plein, est beaucoup plus qu'une méthode de sélection périodique de personnes habilitées à déterminer les orientations majeures de la société. Elle est l'état d'une communauté qui se développe harmonieusement à partir d'une dialectique entre des projets individuels et collectifs. La démocratie existe donc lorsque les individus, les groupes et les communautés peuvent concevoir, établir, débattre, réaliser et contrôler leurs projets. Nous proposons, en définitive, une conception de la démocratie fondée *essentiellement sur la participation*. Démocratiser, c'est donc favoriser l'émergence de la communauté démocratique québécoise.

B) Le rôle de l'éducation

Le rôle de l'éducation, dans l'évolution actuelle de la société, est double. D'une part, il est déterminé par l'ensemble des orientations d'une communauté. Il affiche ainsi une tendance « naturelle » à reproduire ces orientations. Cela signifie, concrètement, que l'éducation *actuelle* ne peut qu'accélérer, par un effet d'inertie, la désorganisation de la communauté québécoise si les orientations ne sont pas réexaminées bientôt. D'autre part, l'éducatif peut jouer un rôle créateur ou régénérateur des politiques sociales et culturelles. Ce rôle constitue, à notre avis, la dimension essentielle de l'éducation qui assume ainsi une part active et nécessaire dans l'évolution d'une communauté.

En ce qui concerne la communauté québécoise, l'éducation peut lui permettre de se « ressaisir » et de se donner un projet spécifique de transformation ou d'évolution créatrice.

En somme, l'éducation joue un double rôle; elle assure, à la fois, une certaine permanence de l'acquis par la production et une critique de cet acquis dans une perspective de transformation.

Puisque ce projet de transformation sociale est essentiellement un projet de *démocratisation*, notre hypothèse concernant la démocratisation est la suivante :

La démocratisation de l'organisation scolaire n'est qu'une facette de la démocratisation de l'ensemble de la société québécoise, de ses institutions politiques, économiques, sociales et culturelles.

Cela nous amène à formuler quelques remarques :

a) La démocratisation de l'organisation scolaire peut signifier plusieurs choses : l'accessibilité à l'école, l'accessibilité aux ressources éducatives ou l'égalité des chances au point de départ, l'égalité des résultats, l'accessibilité aux contenus de formation, l'accessibilité au processus de prise de décision concernant les différentes activités éducatives, etc. Or l'organisation scolaire se situe dans un contexte social déterminé par un paradigme culturel. Un examen de la démocratisation se fonde, à notre avis, sur l'examen de cette dialectique entre l'organisation scolaire, la société et *le paradigme culturel qui oriente l'ensemble des activités éducatives et sociales.*

b) Les structures et l'importance relative de l'éducation sont et seront déterminées par les valeurs fondamentales de la société et les besoins de l'économie tels qu'ils sont perçus par les groupes dominants. Pour réaliser une démocratisation des orientations sociétales et, par voie de conséquence, une démocratisation des approches éducationnelles, les Québécois doivent être *confrontés avec plus qu'une seule option.* Il importe donc d'expliciter l'ensemble des types possibles de sociétés qui s'offrent actuellement au Québec et les approches éducationnelles qui se rattachent plus particulièrement à l'un et l'autre de ces types de société.

Tel est le postulat de base qui sous-tend nos choix et nos interventions : *on choisit d'abord un type de société, ensuite, l'approche éducationnelle qui lui est compatible.*

Janvier 1975

Deuxième partie

Les multi-media

Plato. Chicago (Etats-Unis)

Le College Montmorency. Laval (Québec)

I.T.A.. Mostaganem (Algérie)

Intégration. Montréal (Québec)

TRU. Stockeund (Suède)

Multi-Media. Montréal (Québec)

Les produits agricoles de la France sont aussi très variés.
Ceux que nous mentionnons ne sont qu'un petit échantillon.
Pour en goûter toute la variété, il faut aller en France.
C'est le plaisir que nous vous souhaitons.
-vins de qualité supérieure
-vins ordinaires
-betterave à sucre
Champagne
Bourgogne
-camembert
-roquefort
-primeurs
-blé
Bordeaux
Press NEXT or DATA

Le projet Plato de l'Université de l'Illinois

L'enseignement assisté par ordinateur

Le système PLATO est un système d'enseignement assisté par ordinateur mis au point par le laboratoire de recherche sur l'enseignement automatisé de l'Université de l'Illinois. Ce système est muni d'une unité d'affichage au plasma qui permet d'afficher des unités graphiques, d'animer des caractères et de projeter, de derrière l'écran, des images en couleurs sur le tableau au plasma. Ce dispositif d'affichage est intégré à un terminal étudiant qui comporte un sélecteur d'images à accès direct. Le clavier spécial dont est muni le terminal PLATO est semblable à celui d'une machine à écrire ordinaire.

Il comprend, en outre, plusieurs touches spéciales pouvant servir à des fins différentes selon les types de cours: évaluer des réponses données par l'étudiant, faire progresser ou regresser ce dernier dans la séquence de présentation du cours, corriger une réponse écrite en effaçant complètement une ligne et en la réécrivant mot à mot, inscrire des chiffres ou des lettres en indices supérieur ou inférieur, donner accès à une diapositive ou un message sonore, au besoin fournir des renseignements supplémentaires à l'étudiant, présenter des données sous forme de tableaux, renvoyer l'étudiant à une partie du cours, etc. Les terminaux sont reliés à un ordinateur doté d'une mémoire centrale, et la communication terminal-ordinateur s'opère par ligne téléphonique.

Pour la rédaction des cours, on a créé un nouveau langage, appelé TUTOR, qui permet aux professeurs qui le désirent, de concevoir et de programmer eux-mêmes leurs cours sans avoir à recourir à un spécialiste de la programmation. La conception et la rédaction des cours s'effectuent au niveau du terminal.

Le réseau s'étend de la Californie au littoral de l'Atlantique et de la Floride au Canada.

Une entrevue avec Nancy Wood

Q. Comment est né le projet Plato?

N.W. À l'Université de l'Illinois, il y a une vingtaine d'années. On avait mis sur pied un comité chargé d'étudier la possibilité d'enseigner à l'aide d'ordinateurs. Après avoir longuement examiné le projet, le comité décida de l'abandonner en raison du prix trop élevé d'un enseignement avec des terminaux à écran de télévision. Un des membres du comité, Donald Bitzer a pensé, alors, remplacer les téléviseurs à tubes cathodiques à commande à distance, par un système automatisé plus économique. Il y a quinze ans environ, avec le concours de Gene Slattow, il mit au point un tableau d'affichage au plasma. En 1964, on procéda à la première expérimentation avec un petit ordinateur CTC 1600 et environ 20 terminaux à écran de télévision. C'était là la première expérimentation à grande échelle avec une classe comprenant 20 terminaux avec un seul ordinateur en mode interactif. Les terminaux PLATO utilisant le tableau d'affichage au plasma ne furent prêts toutefois qu'en 1970. Puis, en 1972, on commença à utiliser le tableau d'affichage au plasma et un CTC Cyber 73 qui est un ordinateur beaucoup plus puissant, et l'on augmenta le nombre de terminaux. À l'heure actuelle 700 terminaux sont reliés à cet ordinateur. On estime à 1 008 terminaux la capacité maximum du système. Ces terminaux peuvent être actionnés directement du campus ou à des distances de plusieurs milliers de milles à un coût de communication assez raisonnable. Ce projet, cependant, en est encore à un stade très expérimental. En janvier, nous utiliserons un nouvel ordinateur, un CTC 176, conçu et réalisé au Canada. Notre objectif, présentement, est de maintenir pendant un ou deux ans, le système dans son état actuel, c'est-à-dire un ordinateur relié à 1 008 terminaux, afin d'évaluer l'efficacité du système fonctionnant à pleine capacité. Par la suite, nous comptons augmenter à 4 000 le nombre de terminaux desservis par notre système à l'Université de l'Illinois et continuer ainsi pendant plusieurs années. Pendant ce temps-là, Control Data Corporation compte mettre en marché le système PLATO, dans plusieurs pays, en se servant des terminaux, du logiciel (software), du matériel et des topogrammes de mémoire mis au point à l'Université de l'Illinois. Pour transmettre les données on doit, toutefois, procéder à l'installation d'ordinateurs dans un certain nombre de centres, dont le premier sera à Minneapolis. On prévoit que, d'ici quelques années, la commercialisation du système PLATO sera assurée presque exclusivement par la Control Data Corporation, laquelle se chargera de la promouvoir auprès des usagers, au niveau local. Pour ces derniers, l'existence d'un plus grand nombre d'ordinateurs se traduira par une réduction

du coût de communication, lequel est proportionnel à la distance séparant le terminal de l'ordinateur central. À l'heure actuelle, ces coûts sont relativement élevés. la communication entre les terminaux situés en Californie, par exemple, et notre centre d'informatique en Illinois s'effectuant par ligne téléphonique. Trois programmes seulement sont subventionnés par la National Science Foundation. Éléments de mathématiques. Éléments de lecture et un programme destiné aux collèges communautaires.

Q. Comment préparez-vous les programmes?

N.W. Les programmes sont conçus et réalisés par une équipe de spécialistes en enseignement de niveau élémentaire et en psychologie de l'éducation. Ils sont revus et évalués par le « Educational Testing Service » de Princeton. Le reste de notre matériel, qui représente environ 2 500 heures d'enseignement est préparé par des enseignants et des étudiants diplômés qui ont eux-mêmes suivi les cours de PLATO. Le système est, en effet, très facile à utiliser grâce au langage « TUTOR », conçu spécialement pour PLATO. Le langage TUTOR est unique en ce sens qu'il a été élaboré en fonction de l'enseignement et non pour exécuter des calculs complexes ou des opérations par lots. Il existe maintenant une version russe du programme et l'on en prépare une version pour l'Iran.

Q. Comment les éducateurs accueillent-ils le programme PLATO?

N.W. En général, quand je présente le système PLATO, j'apporte un terminal. Il se transporte très facilement, je le mets dans une boîte et je l'emporte. Au moment voulu, il n'y a qu'à le brancher à une prise de téléphone, et à appeler l'ordinateur par cadran d'appel. Le programme est alors très facile à décrire car on voit très facilement comment fonctionne le système. Une des questions qui revient presque toujours est la suivante: ce système coûte-t-il cher? À l'heure actuelle le système PLATO en est encore au stade expérimental et il coûte assez cher. Le prix du terminal est d'environ $5 000; à cela s'ajoutent les coûts de communication entre un emplacement donné et celui de l'ordinateur, le prix de l'ordinateur et des services de ceux qui font fonctionner l'ordinateur. Mais le prix de l'ensemble des éléments matériels du terminal PLATO lui-même diminuera sensiblement au cours des prochaines années. Le tableau d'affichage au plasma est tout récent car il ne date que de deux ans. On n'en construit qu'un petit nombre, il est donc très cher; mais quand on en produira en grande quantité, le prix de ce tableau, qui représente environ la moitié du prix du système (il coûte environ $2 500) diminuera grandement. Il en va de même pour l'ordinateur: ce n'est, à l'heure actuelle, qu'un prototype quand on le produira sur une grande échelle son prix diminuera aussi considérablement. Peut-être dans deux ou cinq ans. On ne peut prévoir exactement.

Q. Ne craint-on pas une certaine déshumanisation de l'enseignement, quand l'étudiant se retrouve devant un terminal au lieu d'un enseignant ?

N.W. En réalité, il y a peut-être une certaine déshumanisation dans la présentation elle-même puisqu'il n'y a personne de présent avec l'enfant à ce moment. Par contre, il existe un grand nombre de compensations; d'abord, le système est, en un certain sens plus humain. Prenez le cas des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage par exemple, ce système leur évite de montrer leur faiblesse devant toute une classe. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères aussi, les élèves apprécient hautement le fait de pouvoir pratiquer en toute intimité, sans la présence de personne. Comme l'ordinateur est aussi programmé pour traiter diverses réponses si la leçon est bien conçue par le professeur, elle peut prévoir diverses réponses incorrectes et les corrections qui s'imposent. L'étudiant a donc l'impression d'une espèce de coopération mutuelle. L'ordinateur, en fait, ne manifeste jamais aucune impatience et ne réprimande jamais l'étudiant. Enfin, il est important de signaler que l'ordinateur n'est pas appelé à remplacer le professeur. Il n'est utilisé qu'environ une heure par jour à l'élémentaire, pour présenter certaines matières. Le reste de la journée, c'est le professeur qui enseigne. Il n'y a donc aucun danger que l'élève se sente isolé avec son terminal.

Le Collège Montmorency de Montréal

Un enseignement individualisé par l'utilisation des media à l'échelle de tout le collège

Le concept général du Cégep Montmorency se situe à la rencontre de trois grands principes de la pédagogie: la participation active du sujet au processus même de son apprentissage; une retroaction constante de ses succès et de ses échecs; une progression qui répond au rythme de ses capacités. Ces trois lignes de force sont comprises dans un contexte plus global, celui du développement de la personne, qualifié par l'expression « personnalisation de l'apprentissage ».

Afin de mettre l'accent sur le travail personnel (par opposition à la transmission orale du savoir) le collège met à la disposition de l'étudiant un « manuel-guide » contenant toutes les indications propres à ses démarches d'apprentissage. Des objectifs précis regroupés en « modules » (parties de cour. , obligatoires ou facultatifs, peuvent être atteints en profitant des situations d'apprentissage variées qui lui sont proposées à l'intérieur de ce manuel-guide.

Sur le plan technique, les ressources didactiques, constituées en systèmes fonctionnels, permettent à l'étudiant d'organiser ses activités selon ses intérêts et son rythme d'apprentissage. Égales en importance pour les cours magistraux, ces ressources deviennent des media indispensables pour la poursuite des objectifs dans l'enseignement individualisé. Quant aux ressources humaines, la tendance va dans le sens d'une concertation du travail des services et de l'intégration d'équipes de travail où se retrouvent, professeurs d'une part, animateurs en audio-visuel, en docimologie, en informatique et en recherche documentaire, d'autre part.

Une entrevue avec Denis Latour

Q. Quand le projet Montmorency est-il né?

D.L. La charte a été émise le cinq novembre 1969. Dès mai 1970, nous étions en mesure de définir, à la suite d'enquêtes que nous avons faites dans le milieu étudiant du secondaire de l'île de Montréal dans les trois régionales qui nous concernent, plus particulièrement, quel était le bassin d'alimentation pour le collège et quelles étaient les tendances des étudiants envers les options futures. Ceci nous a permis d'évaluer à 4 000 environ, le nombre d'étudiants et la répartition

des options de la façon suivante: 60% au professionnel et 40% au général. Sachant que nous n'avons aucune bâtisse, nous avons préparé un devis technique en fonction des 4 000 étudiants éventuels et nous avons prévu une période de mise en application d'au moins deux ans. Puis nous avons préparé un devis pédagogique qui permettait d'explorer une expérience pédagogique et le projet a été présenté au Ministère qui a consenti des budgets spéciaux afin de former une équipe d'implantation. Nous avons alors engagé les principaux responsables de services pour les centres de documentation de l'audio-visuel, de l'informatique, etc. et une équipe de 25 professeurs à plein temps à partir de mai 1971 qui, eux, avaient pour fonction de préciser le modèle pédagogique et de préparer toute la documentation en fonction de l'ouverture: documents écrits et audio-visuels. Une chose assez intéressante à noter: dans l'esprit des gens, le Collège Montmorency, c'est le collège audio-visuel, et tout est programmé. . . En réalité, c'est très différent. Le manuel-guide étudiant, par exemple, qui existe pour chacun des cours est une programmation divisée en modules avec l'identification de toutes les situations d'apprentissage qu'un étudiant devrait rencontrer durant un cours donné et contient une bibliographie et toute l'information pertinente déterminée par le professeur. Donc, la partie audio-visuelle équivaut à la documentation de support. Pour les cours de langues modernes par exemple, on mise énormément sur les moyens audio-visuels. Par contre, en biologie, en éducation physique, en techniques de génie civil, les documents audio-visuels sont vraiment des documents de support. En biologie par exemple, on peut faire la dissection d'un animal. L'étudiant peut voir une bande qui lui fait une démonstration bien organisée. En arts, on explique aux étudiants comment fonctionne un artiste dans son atelier. On a donc pris une bande vidéo d'un artiste dans son atelier, ou professeur et étudiants dialoguent avec l'artiste. De cette manière, l'étudiant peut mieux se situer dans son milieu futur. Ça, c'est un aspect très important quand on examine l'usage des media au sein du collège.

Q.: Quel était l'objectif de départ du collège?

D.L.: Fondamentalement, c'était d'amener l'étudiant à une plus grande autonomie dans ses cours. C'est basé sur trois grands principes fondamentaux de la pédagogie: permettre à l'étudiant une rétrospective, permettre à l'étudiant d'aller à son propre rythme, ce qui l'amène à déboucher sur l'individualisation ou la personnalisation de l'enseignement. Dans la pratique, nous avons eu, l'an dernier, 500 étudiants et cette année, nous en avons mille. Il y a une progression à faire. Les départements progressivement adoptent le modèle pédagogique en même temps qu'ils s'habilitent à l'appliquer. Parce que l'étudiant dans ce contexte nouveau doit avoir le moyen de poursuivre ses études avec succès et non pas servir d'instrument d'expérimentation. Le modèle pédagogique étant très souple, il permet de varier les situations d'apprentissage. À titre d'exemple, un professeur pourrait fort

bien décider que pour une période de deux à trois semaines, il ne donnera que de l'enseignement magistral, et progressivement libérer ses étudiants par des rencontres individuelles ou par petits groupes. Dans les laboratoires, les étudiants vont avoir une série d'expériences dans une session et ils les font à leur rythme. Il n'y a pas systématiquement vingt étudiants qui font la même expérience. Pour l'évaluation, étant donné que chaque cours est divisé en modules, et que pour chaque module vous avez des objectifs à atteindre, l'évaluation se fait sur une base critériée en fonction de l'étudiant lui-même par rapport aux objectifs à atteindre. Étant donné que nous sommes dans des locaux temporaires, cinq bâtisses soit dit en passant, nous vivons une situation assez difficile et l'application n'est pas aussi facile qu'on le voudrait. Alors nous avons monté un centre de documentation temporaire où l'étudiant va faire ses recherches à la documentation écrite aussi bien que visuelle ou sonore.

Q. Quels sont les ajustements principaux que vous avez dû faire par rapport au projet initial?

D.L. C'est surtout dans l'application que le professeur apporte dans l'approche qu'il a envers ses étudiants. Par exemple, il y a toute la question d'entraînement du personnel. On aurait pu croire que l'étudiant, étant donné qu'il vient d'un secondaire qui est plus structuré aurait beaucoup de difficulté à s'adapter. Mais on s'aperçoit que le professeur a aussi à s'adapter et même s'il a été engagé dans un premier temps au collège parce qu'il croyait énormément aux documents qu'il a faits, lorsqu'il vient pour les appliquer il y a tout ce nouveau savoir-faire et ce nouveau dialogue qu'il entreprend avec l'étudiant qui est très différent de l'enseignement magistral. Il y a des départements au collège, tel celui de biologie, qui ont structuré leur approche pour l'ensemble du département et c'est sensiblement la même chose d'un professeur à l'autre. Dans d'autres départements, c'est un peu plus difficile. Ce qui arrive, c'est qu'ayant doublé le nombre de professeurs en même temps que le nombre d'étudiants, nous avons évidemment une équipe nouvelle qui a aussi à s'adapter. C'est pourquoi nous, l'expérience, nous la voyons étendue sur une période d'au moins quatre à cinq ans de façon à avoir accompli un cycle complet et avoir un personnel stable qui soit sur la même longueur d'onde. Car il y a quand même des variations au niveau des perceptions et ça se réalise graduellement.

Q. Quels sont les critères fondamentaux de cette expérience?

D.L. C'est, avant tout, l'individualisation et la plus grande autonomie de l'étudiant. On sent que partout dans l'enseignement collégial, on tend vers une approche plus personnalisée. Même à l'universitaire, il y a beaucoup de travaux qui se font en ce sens. Ceci ne peut se réaliser en un an ou deux, car cela signifie tout un changement de mentalité dans le corps professoral. On nous pose souvent la question

suivante: vos professeurs ayant été pendant deux ans sans étudiants, ont-ils produit à ce moment des documents réalistes? Durant cette période de gestation, nous avons fait des expériences conjointes et mis en application certains de nos cours dans d'autres collèges et ça nous a permis de saisir la qualité du document écrit autant qu'audio-visuel, lorsqu'on pouvait l'appliquer évidemment. Alors ça, ça été une préoccupation. Avec le recul on s'aperçoit que d'une session à l'autre le professeur n'apporte que quelques variations à ses documents. Car le contenu ne bouge quand même pas tellement. C'est qu'il va varier ses situations d'apprentissage, alors pour un manuel-guide ça signifie très peu de corrections dans le fond et ceci à chaque session on peut le réajuster. Ça ne signifie pas une remise en question de tout le cours. C'est arrivé de façon exceptionnelle toutefois. Dans les 150 manuels-guides que nous avons réalisés, cette proportion est très faible.

Q. Comment voyez-vous l'avenir du collège?

D.L. Plusieurs collèges, au moins quatorze, ont demandé nos manuels-guides, non pas pour les appliquer systématiquement, mais, tout au moins, pour les appliquer. Alors pour nous c'est important, parce que ça nous assure un certain « feedback » de l'extérieur. Car nous on vit intensément cette expérience, on y croit, et à un moment donné est-ce qu'on voit à fond les problèmes? Un oeil critique de l'extérieur peut nous apporter beaucoup. Plus nos documents sont demandés, plus ça va nous assurer cette critique qui, nous l'espérons sera positive, et nous signaler des aspects précis que l'on juge discutables et remettre en question certains points. Si l'on regarde le mouvement de l'éducation, il faut quand même réaliser que de plus en plus on introduit les media, et que de plus en plus les étudiants deviennent autonomes.

L'Institut de technologie agricole de Mostaganem, en Algérie

La télévision au service d'une pédagogie par objectifs

Comme il était exclu, pour l'Algérie, de calquer le processus de développement sur les pays industrialisés de longue date, elle a dû adopter une solution plus radicale car l'écart à combler était plus grand. Il fallait changer les structures avec des moyens modernes, en choisissant des instruments appropriés. C'est pourquoi on a décidé de mettre sur pied un enseignement médiatisé qui correspondait à une nécessité matérielle: par suite de l'absence d'amphithéâtres et du faible taux d'encadrement, en effet, il était impossible de reprendre un enseignement traditionnel: le cours imprimé et la télévision étaient les seules possibilités d'assurer un enseignement de masse. Mais la télévision répondait aussi à une intention pédagogique: il s'agissait de changer le rapport maître-élèves pour que les élèves prennent progressivement en charge leur propre formation de façon responsable, pour qu'ils apprennent à coopérer entre eux et à maîtriser les différentes sources d'information. Il fallait aussi assurer un enseignement par alternance pour lier étroitement la formation théorique et les stages pratiques. Il importait également de définir les étapes successives de la formation par des objectifs de comportement pour permettre la liaison effective entre le stage et le travail en salle, faciliter la coordination interdisciplinaire et associer l'élève à la formation et à l'auto-contrôle. Enfin, on voulait développer le sens de la coopération et du travail en équipe, grâce au regroupement des élèves en unités de bases, non seulement lorsque les modalités de travail l'exigent, mais aussi en évaluant de façon systématique le travail de l'unité de base et non seulement le travail individuel.

L'enseignement est uniforme et synchronisé: en général toute la promotion suit le même module au même moment. Le travail des étudiants est orienté soit par la télévision, soit par des documents imprimés. La télévision assure quatre fonctions principales: l'encadrement permanent; l'animation, le soutien (elle accueille les élèves, leur présente les objectifs et les points essentiels de la séance); la sensibilisation et la motivation; l'apport d'indications méthodologiques; la présentation du contenu: en principe, cette dernière est toujours subordonnée à l'imprimé et se limite aux aspects exigeant le support image.

A l'heure actuelle d'autres modes d'insertion de la télévision sont à l'essai: une articulation étroite des activités de terrain et du travail

en salle grâce à l'utilisation des documents réalisés sur le terrain; une participation des élèves aux activités de production et un passage à un mode de travail plus individualisé et permettant l'articulation effective des différents media.

Une entrevue avec Djilali Meddahi

Q.: Que cherchez-vous à former à l'I.T.A. de Mostaganem?

D.M.: On fait de la formation d'une façon très importante. On ne forme pas seulement des ingénieurs à l'I.T.A. de Mostaganem, mais aussi des techniciens. Nous avons quinze instituts pour la formation de techniciens qui sont répartis à travers toute l'Algérie et nous faisons également de la formation professionnelle pour former des agents techniques, des ouvriers qualifiés, enfin tous les besoins d'agents d'encadrement pour les exploitations agricoles ou bien les coopératives. Nous les formons aussi dans des centres de formation répartis dans tous le pays et qu'on appelle centres de formation agricoles. Sur le plan institutionnel c'est décentralisé, mais cette action de formation doit répondre à des objectifs très précis qui découlent du développement de certaines orientations du développement et qu'on relève à partir des projets qu'on veut mettre en oeuvre. Par exemple, dans certaines zones on veut développer l'élevage, ou bien on veut introduire de nouvelles cultures ou utiliser l'eau pour l'irrigation alors automatiquement on entre dans le concept du développement agricole et l'on a des besoins en cadres très importants sur le plan de la quantité mais aussi très importants sur le plan de la qualité. Il faut pouvoir avoir des agents très spécialisés. L'institution n'est pas au courant exactement des objectifs de développement et de production; alors il faut que ça parte un peu du sommet, c'est-à-dire qu'il faut qu'on alimente les institutions et qu'on les oriente dans le sens des objectifs de développement pédagogique. L'institution intervient à ce moment-là pour fixer les programmes d'études, les contenus, et créer la relation entre l'institution de formation et le terrain parce qu'on est toujours en mouvement pour une formation entre le terrain et l'institution, entre la théorie et la pratique.

Q.: Quelles sont les origines de l'I.T.A.?

D.M.: Le projet est né à la veille du premier plan quadriennal. Quand on a fait notre bilan, on a constaté qu'on ne pouvait pratiquement réaliser aucun projet de développement. Alors le gouvernement a commencé à s'inquiéter parce qu'il y avait pas mal de choses à réaliser et finalement on a constaté que faute de cadres, l'ensemble des projets pouvait être condamné. Il y eut alors un retour en arrière pour mettre sur pied toutes les conditions possibles pour atteindre ces buts. On a alors décidé de former 7 000 à 8 000 ingénieurs d'application.

Q.: Le programme a-t-il beaucoup évolué depuis sa création?

D.M.: On peut dire qu'actuellement il y a des évolutions mais qui ne touchent pas les objectifs fondamentaux de l'institution elle-même. Elles touchent, par exemple, la répartition des quantités à former pour chaque spécialisation, parce que c'est une conséquence des mesures qui sont prises au niveau du plan. Il y a un plan d'emploi qui est fait par le ministère de l'Agriculture pour l'ensemble des gens qui sont dans l'appareil de formation. Chaque étudiant, en principe, doit avoir son poste. On lui affecte un poste et compte tenu des ajustements qu'on donne au plan de développement, on a automatiquement des incidences qui se répercutent sur la répartition des différents ingénieurs ou techniciens formés à l'I.T.A. L'institution doit à ce moment s'adapter aux réorientations des actions de planification. Cela a été la première évolution, mais ce ne sont que de petits correctifs. Les autres évolutions ne touchent que le plan pédagogique. On a assisté à ce moment à une évolution très nette dans l'utilisation des moyens pédagogiques et des multi-media puisqu'à l'I.T.A. on a créé le circuit fermé de télévision, car on croyait que la télévision allait véritablement jouer le rôle d'agent de diffusion au niveau de l'enseignement et qu'elle pouvait remplacer totalement l'enseignant. Cet objectif a été revu. On a décidé d'utiliser en même temps les installations du projet pour essayer de renforcer le progrès technique d'une manière générale et essayer une diffusion à partir du projet comme tel.

Q.: Arrivez-vous à intégrer l'institution aux exigences du développement agricole?

D.M.: Le projet de l'I.T.A. étant un projet intégré, dans le cadre d'un développement, d'une planification, qui a des objectifs, ça impose une relation très étroite entre l'institution de formation et toutes les structures de la production agricole. Très souvent on nous demande comment fait l'institution pour placer les stagiaires dans le terrain? Est-ce que les structures de la production arrivent à accueillir des centaines ou des milliers de stagiaires dans les fermes, les coopératives, les organismes de mise en valeur ou bien les organismes de formation? Dans la mesure où c'est planifié, c'est faisable et c'est une condition qui est respectée par tout le monde, aussi bien par les responsables de la production que par les responsables de l'institution. À l'I.T.A. on fait une formation massive, et sur le plan pédagogique souvent on nous demande comment nous faisons pour programmer l'ensemble de notre formation, quels sont les objectifs pédagogiques très précis à fixer à la formation et quelle est la cohérence du système sur le plan pédagogique. Sur ce plan, c'est une formation par objectifs très précise. La formation dure quatre années (trois ans pour les techniciens) et elle est découpée en cycles — deux années de tronc commun plus une troisième année de spécialisation où les élèves sont répartis dans chaque section de spécialisation — il y en a huit à l'I.T.A. La quatrième année est une année de mise en situation professionnelle, de stage

à un poste bien déterminé, poste que l'étudiant occupera à sa sortie de l'école. Il y a un plan d'emploi déterminé par le ministère de l'Agriculture et qui fixe les affectations pour les ingénieurs sortant de l'I.T.A. Si l'on a une promotion de 500 élèves, il y a 500 postes dans les différentes spécialisations qui sont créées et pour lesquelles on assure des affectations aux élèves de l'institut. Au cours de la quatrième année, l'institution forme un plan de stage de formation en poste qui correspond en gros au plan d'emploi, parce que la quatrième année est un peu, pour l'ingénieur, son année de préparation. Il se prépare au poste qu'il veut occuper, parce que l'un des objectifs à l'I.T.A. est de former des cadres immédiatement opérationnels à leur sortie de l'institution. C'est pour ça qu'on les met sur un poste bien déterminé en quatrième année, où ils doivent participer au programme de travail de la structure d'accueil et en même temps préparer un mémoire sur un thème lié à la spécialisation choisie. Les postes sont fixés par le plan. Sur le plan de la mobilité verticale on peut aussi, dans certains cas, donner à l'ingénieur la possibilité de suivre des cycles de perfectionnement et d'accéder à un niveau supérieur. Il peut donc capitaliser son expérience et, en conséquence ne pas demeurer figé dans son poste.

Le projet Intégration de Montréal

L'utilisation des moyens audio-visuels pour unifier les apprentissages et les intégrer à la vie personnelle des élèves

L'intégration, c'est une démarche pédagogique audio-visuelle qui doit permettre à l'enfant d'unifier les connaissances qu'il acquiert et les habiletés spécifiques qu'il développe au cours de ses activités et d'intégrer ses apprentissages à sa vie personnelle et à son milieu. L'intégration repose entièrement sur les apprentissages fondamentaux qui devraient être présents à l'acquisition des notions, des concepts et des habiletés compatibles avec le développement de l'enfant.

Il s'agit en fait de la mise en oeuvre, pour l'élémentaire, d'expériences pédagogiques éprouvées, de méthodes actives où l'enfant est au centre et participe à son éducation, et où l'utilisation du jeu et de la créativité est maximale. C'est ainsi qu'on fait appel à l'enseignement individualisé, l'évaluation automatique, l'intégration des disciplines, le travail d'équipe des professeurs, l'utilisation de l'audio-visuel et l'introduction des multi-media. Le secteur de l'Intégration du Service général des moyens d'enseignement a donc regroupé ces objectifs et les a rendus applicables par des moyens simples et en offrant des documents pédagogiques aux applications multiples.

Tous ces media ont des caractères complémentaires. Le court métrage, par exemple, sert de document déclencheur en présentant des situations liées à la vie de l'enfant. La diapositive est utilisée pour l'étude de détails. L'acétate sert à développer la créativité directe de l'enfant, etc. L'utilisation de ces media ne va pas à l'encontre de l'utilisation d'autres media comme la télévision ou la radio puisque le projet Intégration veut s'insérer très librement dans la programmation personnelle de l'enseignant.

Tous les équipements nécessaires à l'utilisation de ces media sont rassemblés dans un meuble baptisé familièrement « Philidor » (à cause du titre d'un des ensembles). Chaque année d'enseignement est couverte par huit « kits » dont les documents gravitent autour d'un centre d'intérêt.

Q.: Quel était le mandat initial du projet Intégration?

F.M.: Le mandat donné par la DGEES (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire) était de faire des recherches sur la possibilité de voir de nouvelles avenues et de produire ou, du moins, d'expérimenter du matériel intégrant, d'abord avec l'idée d'économie: on produit, en effet, du matériel pour le français, d'autre pour la catéchèse, etc., alors que le même pourrait peut-être servir. On a cherché et mis en cause toutes les notions qui étaient impliquées, et ensuite on s'est lancé au travail et l'on a essayé de faire un matériel expérimental. Très vite, il a été évident que le mandat initial a été dépassé, vu comme insuffisant.

Q.: Pourquoi le projet ne s'applique-t-il qu'à l'élémentaire?

F.M.: Les implications sont différentes par la suite. Au premier cycle de l'élémentaire, vous vous trouvez au moment où les structures d'apprentissage de l'enfant sont en train de se former et donc les moyens que vous allez employer vont être assez spécifiques. Plus tard vous devrez insister plus fort sur les contenus et là, il faudra probablement trouver d'autres moyens. Des équipes cherchent dans ce domaine dans le milieu enseignant.

Q.: Quels sont les principaux écueils que vous avez rencontrés?

F.M.: Au début, nous nous sommes réunis vraiment avec une table rase. Que va-t-on faire, comment, pour qui? Et ça été plutôt ces tâtonnements avec un dégagement progressif de consensus, d'unanimité, de stratégie. Par exemple, qu'est-ce que l'intégration et à partir de quoi la faire? Quand nous employons le mot « intégration » nous voulons dire beaucoup de choses. L'ennui c'est que ce mot nous a collé à la peau sans qu'on ait pu jamais s'en débarrasser alors qu'on a toujours voulu s'en débarrasser. Parce que pour chacun il veut dire quelque chose de précis et c'est dangereux. L'aspect essentiel, dès le point de départ, c'est l'intégration de la vie de l'enfant à l'école, sa vie d'apprentissage avec le reste de sa vie. Ça c'est vraiment notre thème premier, fondamental. Le deuxième genre d'intégration, c'est l'intégration de tous les genres d'apprentissages ensemble. Je ne dis pas des disciplines entre elles dans le sens de supradisciplinarité. Vous étudiez chaque discipline, vous voyez ce qui

peut être commun et vous mélangez cela. Ceci pour nous, dès le point de départ, a été refusé pour la bonne raison qu'on s'enferme, alors, dans des disciplines, on risque de perdre l'enfant. Pour nous, il fallait partir de l'enfant, avec ses besoins, ses constituantes psychologiques, psychomotrices, cognitives, tout en prenant soin de rejoindre les programmes officiels qui existent, tout de même. Il y a toujours eu des échecs lorsque quelqu'un a voulu intégrer à partir d'une discipline, parce qu'il le fait à partir d'un certain vocabulaire, d'un certain mode d'expression. Vous êtes prisonnier au point de départ si vous partez d'une discipline. Nous avons évité systématiquement de le faire. Nous avons voulu partir de l'enfant comme tel. Le troisième genre d'intégration, c'était l'intégration de l'audio-visuel à l'enseignement. Non pas comme un instrument de plus remplaçant le tableau noir, mais vraiment une intégration totale à l'activité pédagogique. Ça c'était un petit problème. C'était l'intégration des moyens audio-visuels entre eux. Comment faire pour qu'ils se complètent? Petit à petit s'est dégagé, parmi nous, l'idée que l'intégration, c'est l'enfant en train d'agir en face d'un objet, d'un environnement. Nous faisons donc agir l'enfant, nous lui présentons un objet. Cet objet, évidemment, vous ne pouvez pas toujours lui présenter dans la réalité. Alors pour tout amener en classe nous employons l'audio-visuel. Il va nous servir à amener la réalité en classe de façon à la rendre exploitable pédagogiquement et à la rendre suffisamment concrète pour qu'elle motive l'enfant, qu'elle le fasse participer, etc. Avec des moyens pour que les enfants et le professeur puissent les maîtriser assez facilement. Nous partons donc de l'activité de l'enfant et cette activité nous permet de rejoindre tous les apprentissages. Si vous regardez une pomme par exemple, sous la forme de sa couleur et de sa représentation physique, vous avez les arts plastiques. Si vous voulez chanter la beauté de la pomme vous allez toucher le domaine de la musique, de la poésie. Si vous la laissez tomber, vous avez tout le problème du poids. Si vous pouvez voir ses dimensions, vous avez le problème des mesures, si vous la coupez en morceaux, vous avez le problème des fractions. Donc à partir de cet objet et de la rencontre de l'enfant, avec cet objet vous pouvez tout enseigner. Alors notre problème était d'amener l'audio-visuel qui permette à l'enfant de contacter la réalité et de travailler dessus et en restant le plus concret possible. Comment, cependant, déboucher vers de véritables enseignements? C'est là que nous l'avons fait à partir de ce que certains appellent les habiletés simples qui sont souvent parallèles dans toutes les disciplines. Vous partez des structures logiques élémentaires telles que Piaget les a décrites. Il est évident qu'à la racine de tout raisonnement, il y a de la classification. Nous allons faire de nos instruments des déclencheurs d'activités qui posent des questions et qui permettent une généralisation par la suite dans les différents domaines de la vie de l'enfant. Et ça nous l'avons fait par des tas de trucs comme des blancs dans le film, ou des inversions, des absences d'images, des choses qui obligent l'enfant à participer. De là, nous est venu l'idée de fabriquer des moyens complémentaires les uns des autres présentés dans une espèce de « kit ». En général, ça présente une situation qui est proche de sa vie et qui correspond à une époque, à un moment —

Noel par exemple, la neige — Puis, des petits films courts sur les aspects plus précis permettent justement d'exploiter certaines structures logiques, affectives, psycho-motrices, puis des diapositives, des acétates, des bandes sonores, et ces instruments tres simples dont l'enfant peut se servir font qu'il va pouvoir faire d'autres choses avec — il va apprendre à manipuler ces choses-là. C'est présenté sous forme de « kit », avec évidemment un document d'accompagnement. Il y a des jeux de cartes, etc. Nous en avons prévu deux par periode de 45 jours, c'est-à-dire huit par an, en laissant la liberte totale à l'enseignant de l'employer comme il veut, de faire interchanger les « kits » entre eux. Il y a une certaine progression que nous indiquons évidemment parce qu'il ne va pas utiliser tel film de telle manière, en début d'année qu'après, quand l'enfant a fait une certaine évolution dans ses structures. Ça laisse une très grande liberté à l'enseignant et ça lui laisse la possibilité de garder ses méthodes, à condition qu'il les ait digérées, de garder son programme institutionnel même. Parce que nous, nous suscitons des questions, des activités à faire mais que le professeur va utiliser lui, en fonction de ce qu'il enseigne.

Q. Est-ce que vous avez prévu une formation de ces professeurs?

F.M. Au début, nous avons eu l'idée. Mais nous sommes partis à l'inverse, nous avons dit est-ce qu'il ne faut pas leur faire confiance? Nous avons constaté des choses extraordinaires. Des professeurs que nous croyions de façon définitive arrêtés à quelque chose de traditionnel, c'était pas vrai. Donnez-leur les moyens d'aller plus loin, ils iront. D'autre part, nous avons pensé à une formation indirecte. Pourquoi ne pas inclure dans le médium même, dans les choses que l'on va donner, cette formation-là, au lieu de faire des grands stages à l'extérieur de son milieu. Donnons-lui tel moyen, il va le passer en classe, ses élèves vont le tirer par la manche. Au début il n'y fera peut-être pas attention, mais après cent fois, ce sera difficile car il ne faut pas oublier que notre matière s'adresse directement aux enfants pas aux professeurs sauf le document d'accompagnement. Et dans l'évaluation que nous avons faite au bout de deux ans d'utilisation, nous notions une évolution notable de la mentalité des professeurs. Eux-même l'avouent.

En général pour l'utilisation elle-même nous les prenons une journée pour leur montrer notre matière, un espéce de mode d'emploi et on les lance. Nous offrons un matériel au professeur, s'il est prêt, il nous le demande. C'est lui qui va évoluer. Nous ne sommes pas là pour dicter une nouvelle pédagogie, nous fabriquons des moyens les plus efficaces possibles. Il nous est arrivé de modifier des choses complétement, simplement pour répondre aux besoins des professeurs. Il est arrivé que les professeurs nous demandent des outils qui leur manquaient pour l'apprentissage du langage. Alors on leur a fabriqué des jeux de cartes par exemple. Même des « kits » complets de deuxieme année ont été faits à partir de choses qui nous étaient demandées.

par les professeurs. Nous nous efforçons d'être très proches d'eux. Chaque semaine, chacun d'entre nous a une classe pour aller voir ce qui se passe.

Q. Quel est le rayonnement de votre projet? Ne travaillez-vous que dans la région de Montréal?

F.M. Pour le moment nous avons pris plusieurs centres d'expérimentation dans la région de Montréal: Fabreville, Repentigny, Cowansville aussi, parce que nous voulions avoir quelque chose de plus près de la campagne. Nous n'avons pas pu avoir la répartition géographique que nous aurions voulu; nous aurions aimé des quartiers défavorisés mais c'était difficile. Puis nous étions limité par l'argent qui nous était dévoulu. Mais on a pu travailler avec une dizaine de classes chaque année à peu près. Nous espérons que ça s'étende. Nous avons terminé la production de toute la première année et nous préparons le travail de la deuxième.

Q. Comment réagissent les éducateurs devant votre projet?

F.M. Pour les professeurs, c'est toute leur préparation qui est mise en cause, leur horaire, alors ils se posent certaines questions. Vous demandez au professeur de faire certaines activités, de s'y cantonner un certain temps, temps nécessaire pour que les enfants rentrent vraiment dedans. Et il a peur de perdre du temps. Une enseignante fort expérimentée par exemple, nous a dit que, prise de culpabilité, elle a fait passer aux enfants un test de mathématiques pour savoir où ils en étaient. Et ils étaient au niveau qu'il fallait et même en avance. Nous ne pouvons pas toujours expliquer aux professeurs qu'en leur faisant faire certains types d'activités, on fait évoluer certaines structures logiques de l'enfant, qui va lui permettre tel apprentissage qui va se généraliser dans telle chose. Notre objectif à nous, finalement, c'est d'arriver à ce que la mentalité du professeur soit tellement évoluée, qu'il puisse trouver dans son environnement de quoi remplacer notre matériel, qu'il puisse le faire lui. Malheureusement, il n'a pas le temps de le faire, ni souvent les moyens. Alors nous l'aidons. Mais nous souhaitons qu'à la limite, il puisse s'en passer. Pour nous ce qui est important c'est que l'enfant puisse s'épanouir, lui. Autrement dit, il n'y a aucune philosophie nouvelle dans ça. Il y a un avancement de moyens aptes à répondre par cet agencement, par la texture même de ces documents dits « déclencheurs », la possibilité de répondre à des besoins existant actuellement.

BIBLIO
TEKET
MILJØ
FOR STUDIER

Le projet TRU à Stocksund, en Suède

Des émissions de télévision pour l'enseignement aux adultes et aux enfants d'âge préscolaire

TRU, comité gouvernemental formé de représentants des autorités scolaires et des associations bénévoles d'éducation des adultes, a été créé pour organiser des émissions pédagogiques expérimentales, à la radio et à la télévision, à l'intention des adultes. En plus de développer de nouvelles techniques d'enseignement, TRU produit des systèmes multi-media dans lesquels la télévision, la radio, les cassettes, les documents écrits et les activités d'études contrôlées forment des parties intégrantes d'un système d'enseignement.

TRU comprend six secteurs d'activité: l'enseignement préscolaire et l'éducation des adultes, qui sont les deux plus importants, ainsi que les sciences naturelles et physiques, les sciences sociales, la médecine et le programme scolaire général. Les grandes lignes de travail sont ébauchées, pour les six services, par des groupes consultatifs d'experts. Normalement les présidents de ces services sont membres du comité TRU. Le secrétaire du groupe d'experts est en même temps chef du service de production. La planification de détail est réalisée par de petits groupes de planification qui sont composés d'employés du TRU et d'autres personnes extérieures à l'organisation. Un projet est issu soit d'une proposition d'une autorité éducative, soit des groupes d'experts. TRU a ses propres installations de télévision et détient les droits d'auteur pour les émissions qu'il réalise ce qui signifie que les programmes enregistrés peuvent être utilisés à volonté. Les documents imprimés peuvent être obtenus dans les librairies et le matériel didactique utilisé à titre expérimental dans des cours dispensés par des enseignants est fourni par TRU. Le matériel de cours peut être utilisé par les élèves individuellement ou dans le cadre de divers types de groupes d'études organisés par des associations d'étudiants, les établissements éducatifs locaux, les universités populaires, les écoles, les écoles professionnelles, etc. TRU coopère avec les associations actives dans l'éducation des adultes pour faciliter aux enseignants et aux groupes de discussion l'utilisation du matériel TRU dans les cours du soir et les cercles d'études. Les participants peuvent se présenter à des examens reconnus officiellement. Des programmes sous forme d'enregistrement sont utilisés pour le travail de groupe. Des centres locaux d'éducation audio-visuelle enregistrent les émissions et distribuent les copies. L'éducation des adultes comporte les trois aspects suivants: éducation des adultes avec diplôme officiellement reconnu ou menant à un certificat; éducation

des adultes à orientation générale ou éducation populaire; éducation des adultes à caractère professionnel ou formation spécialisée.

Une entrevue avec Anne Chaabane

Q.: Pourquoi a-t-on mis en oeuvre le projet TRU?

A.C.: C'est le ministère de l'Éducation qui, en 1967, a décidé d'organiser un comité pour étudier la possibilité de faire de nouvelles expériences dans le domaine de l'éducation, et ce à tous les niveaux. Ce projet faisait partie d'un ensemble de mesures dans le domaine de la formation des adultes et l'on a pensé tout particulièrement à l'utilisation de la télévision. C'était là une partie des objectifs de TRU. Mais d'autres projets y étaient greffés aussi, car au début on travaillait dans six différents secteurs.

Q.: Les six secteurs avaient-ils une importance égale?

A.C.: Je crois qu'on peut dire que l'éducation des adultes était l'objectif principal. Mais il y avait aussi un autre projet qui a demandé beaucoup d'efforts au niveau de l'unité de production; on avait, en effet, déjà décidé qu'on allait utiliser les media d'une nouvelle façon, et qu'on aurait des cours télévisés. Mais on s'est vite aperçu qu'il était impossible de faire des cours magistraux télévisés comme ça, simplement. Alors on a réuni des experts de chaque matière, de même que des professeurs d'université qui ont élaboré de nouveaux plans d'études. Puis on a tout repensé et l'on a fait des émissions de télévision assez courtes. On accorde moins d'importance au secteur universitaire et l'on a insisté sur deux grands secteurs: l'éducation des adultes et l'éducation préscolaire. Une consultation avait, en effet, révélé que c'étaient ces deux secteurs qui pourraient le plus bénéficier de cette forme d'enseignement. Puis, se posait aussi le problème de l'organisation du programme. Devait-il être intégré ou non à la télévision suédoise? Quels devraient être les rapports avec les différents organismes scolaires? On a décidé que TRU devait continuer comme centre d'expérimentation et travailler dans ces deux secteurs. Un rapport définitif doit être publié l'an prochain.

Q.: Croyez-vous que cela va vous amener à changer votre orientation?

A.C.: Je ne crois pas. On va essayer par exemple de trouver des moyens de coopération avec les universités et faire certains ajustements.

Q.: Comment voyez-vous l'avenir du projet?

A.C.: En Suède on utilise depuis longtemps la radio et la télévision dans le domaine scolaire, et les professeurs sont assez bien formés. En 1971, la structure retenue a été la suivante: TRU serait une unité à part et l'on séparerait TRU et la radio-télévision suédoise. On fait un grand usage des media dans notre milieu scolaire et ça va certainement continuer. Mais maintenant c'est une question d'organisation. Beaucoup de choses ont changé et l'on fait face maintenant au problème du contrôle des media, parce que tout a changé avec l'arrivée des vidéo-cassettes et les vidéo-disques. On parle aussi de radio locale. On a fait des expériences avec le câble, etc., ce qui fait qu'on a pas encore une politique déterminée. Chez nous les media ont toujours été contrôlés par l'Etat car on n'a pas de stations commerciales. Au printemps, trois différentes commissions ont été créées pour étudier notamment les problèmes que pose l'apparition des vidéo-cassettes et des magnétoscopes. Comme nous n'avons pas de télévision commerciale, certaines personnes, et certaines entreprises se réjouissent de l'apparition des vidéo-cassettes et voient en elles un moyen particulièrement bien adapté au peuple et veulent y introduire de la publicité. C'est cela que l'on veut empêcher. Il y a aussi le problème de la fusion des entreprises de journaux. Certaines d'entre elles sont devenues très puissantes. Un journal en particulier a acheté une industrie de films et veut stocker déjà tous les longs métrages qui ont été faits et introduire sur le marché audio-visuel des vidéo-cassettes. On craint aussi d'être envahi par tout le marché de l'étranger. Alors on essaie de former une politique à ce sujet. Ce que nous avons fait c'est essayer les formules multi-media. On ne s'est pas simplement limité à la télévision ou à la diffusion. On a voulu faire des « paquets » dans lesquels on pourrait introduire toutes sortes de media et l'on essaie de travailler avec la technologie moderne et choisir le moyen le mieux adapté.

Q.: Comment faites-vous l'évaluation de votre programme?

A.C.: Bien sûr quand on essaie d'atteindre un très vaste public on essaie d'évaluer ce qu'on fait. On n'a pas encore trouvé les moyens. Il faut souligner que nous travaillons en collaboration avec un système qui existe déjà en Suède: les associations d'études qui sont liées à différents mouvements populaires. Ils organisent des cercles d'études et nous préparons du matériel d'enseignement qu'ils utilisent. L'expérience nous a prouvé que c'est avec des groupes de travail que l'on obtient les meilleurs résultats. Ce n'est donc pas nous qui faisons le recrutement et qui motivons les participants à ces cercles d'études, mais les sections locales de ces associations. Ça c'est un trait qui n'est pas très connu dans d'autres pays. Ils n'ont pas ce réseau local que nous avons. Ce réseau nous aide beaucoup. Par contre les modes de participation entre ces associations et nous sont à perfectionner.

Il faut humaniser l'enseignement avec des personnes ressources, — même ici à Multi-Media c'est ce qu'on essaie de faire — et ces associations sont très importantes, car la communication ne doit jamais être à sens unique.

Le projet Multi-Media, à Montréal

Un programme de formation des adultes qui allie techniques d'animation et media

Mis en place en juin 1971, Multi-Media a comme objectif essentiel de permettre aux adultes de développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de leur milieu et ainsi de participer plus pleinement au développement socio-économique de ce milieu. Multi-Media veut aussi permettre aux adultes de parvenir à une formation reliée à leurs besoins, à leur mode de vie et à leurs capacités et favoriser chez eux, dans une optique d'éducation continue, une capacité à utiliser et à développer les ressources du milieu. Enfin, Multi-Media cherche à faire progresser de manière cohérente, l'utilisation de moyens technologiques et pédagogiques nouveaux.

L'opération se déroule en trois phases. Lors de la première phase, de petits groupes se réunissent à l'échelon local, à l'instigation d'un animateur et, à partir de leurs préoccupations quotidiennes, déterminent le « projet éducatif » auquel ils vont travailler ensemble. Ils font appel à des personnes-ressources et utilisent les moyens qu'ils trouvent dans leur environnement immédiat (locaux, bibliothèques, moyens audio-visuels). Lors de la deuxième phase, des groupes d'une même région se rassemblent et dégagent des thèmes d'intérêt communs permettant la mise au point de « projets éducatifs collectifs ». Ces projets, de courte durée, font appel à des techniques de diffusion telles que la radio et la télévision. La troisième phase est consacrée aux projets éducatifs provinciaux, s'appuyant sur l'ensemble des besoins exprimés par les régions. Ces projets font appel très largement aux media de masse.

Les animateurs de Multi-Media ont pour tâche d'informer la population sur le programme et d'amener les adultes à constituer leurs groupes. Ils aident aussi les groupes à faire le meilleur usage de tous les media dont ils disposent. Le terme « media » est employé dans un sens très large; il comprend les moyens et les outils que les participants possèdent déjà (presse locale, chantier en construction, etc.), les ressources du système scolaire, les techniques audio-visuelles que Multi-Media peut mettre à leur disposition et les media de grande diffusion tels que le journal *La Gazette de Multi-Media*, la radio et la télévision. Les « projets éducatifs » retenus par les groupes peuvent être du type politique, économique, social et culturel.

Q.: On a mentionné, au cours du colloque, le problème de l'intervention politique dans les innovations en éducation. Le problème se pose-t-il pour Multi-Media?

G.M.: Dans un projet d'innovation, il y a des espèces de tracas qu'il faut endurer. Et ces tracas, ça fait partie du projet lui-même en quelque sorte. Il y a des choses qui se produisent, qui ne sont pas bienvenues par celui qui commandite le projet.

Q.: Peut-on voir un autre niveau d'intervention politique, par exemple, au niveau du choix des objectifs? Par qui sont déterminés les objectifs?

G.M.: La nature même de Multi-Media veut que ce soient les participants eux-mêmes qui définissent leurs objectifs. On a un projet au Nord-Ouest qui commence fin janvier; en lisant les textes, il me semble, pour l'instant, qu'il y a des choses qui ressemblent plus à de la dénonciation qu'à toute autre chose. Il va falloir qu'on en discute. Si c'est vrai qu'il n'y a pas d'avenir pour l'agriculture, et si c'est ça que les gens veulent découvrir, en faisant des démarches éducatives de leur choix, le projet sera mis en oeuvre — et il y aura les interventions politiques qu'il y aura — mais le projet ne changera pas. C'est très dur à jouer parfois.

Q.: Est-ce qu'on peut dire qu'un des objectifs principaux de Multi-Media, c'est d'aider les gens à prendre conscience des réalités dans lesquelles ils vivent?

G.M.: Je dirais plutôt que Multi-Media est là pour que les gens identifient des démarches éducatives qu'ils veulent faire. C'est sûr que c'est en référence à leur vécu, car ce qu'ils veulent apprendre c'est ce qui les concerne. Mais on est là pour qu'ils se donnent des mécanismes pour appréhender leur environnement. Si eux, par la suite, faisant des lectures « améliorées » que le système Multi-Media leur permet de faire, découvrent que la société dans laquelle ils sont est pleine de trous et que ce n'est pas rapiéçable — ce sera leur conclusion. Si, par contre, ils découvrent qu'elle est pleine de trous mais que c'est plus ou moins rapiéçable, ils rapiéceront. Parce que si, selon les théories de la connaissance, on s'incorpore une information, le reste suit — les attitudes, les comportements changent. Mais ce n'est pas toujours le cas, parce

que c'est pas toujours une vraie compréhension des choses qui se fait dans les démarches éducatives — c'est de la mémorisation.

Q. Est-ce qu'on peut dire que chez les animateurs de Multi-Media, il y a une conception de l'acte éducatif?

G.M. Il y a un modèle éducatif dans Multi-Media qui n'est pas pour l'instant compris par tout le personnel de Multi-Media qui est en partie théorique, en partie utopique, qui est très difficile parce qu'il faut que les gens se rendent compte qu'il leur est nécessaire de s'embarquer dans leur propre éducation. L'animation démarre les groupes, met en marche une structure de représentants, où les représentants se donnent entre eux l'information requise pour que les groupes marchent par eux-mêmes sans l'animateur.

Q. Peut-on définir Multi-Media comme un projet d'éducation permanente?

G.M. Sûrement, parce que les gens qui viennent dans le groupe, y viennent pour un projet d'étude donné. Une fois que le projet est terminé, les gens se dispersent plus ou moins. Si, par la suite, un autre projet les intéresse, ils se remettent à l'oeuvre. La structure rejoint les gens dans leur environnement; les groupes se créent lorsque les gens sentent le besoin d'explorer quelque chose ensemble.

Q. Est-ce que ça rejoint les idées sur la déscolarisation?

G.M. Oui, parce que dans le modèle éducatif de Multi-Media les groupes de travail font appel aux personnes-ressource. On ne paie pas ces personnes-là. Elles acceptent de venir partager leurs connaissances, leur expérience avec des personnes qui font des recherches dans le même sens. Ce système est, à mon avis, un élément de déscolarisation. Il y en a d'autres. Le fait qu'on soit dans les media et qu'on rejoigne les gens chez eux plutôt qu'eux soient obligés de se déplacer pour venir à l'école en est un autre. Le fait aussi qu'on n'ait pas de diplômes, parce qu'on veut valoriser plutôt les démarches, de savoir plutôt que les attestations d'un savoir supposément acquis. La force du diplôme dans la société actuelle est telle qu'il faut décomprimer. Souvent les gens ne recherchent plus le savoir, ils recherchent le diplôme. Il faut contrebalancer ça un peu. Or s'il y a un endroit où l'on peut le faire, c'est bien en éducation populaire. L'éducation populaire ça peut être de la formation professionnelle, de l'agriculture, de la mécanique, de la couture, de l'anglais, le sous-développement d'une région, etc. Des gens apprennent carrément à lire et à écrire.

Q : Est-ce que les gens qui ont suivi ce type de cours ont par la suite tendance à s'inscrire à l'école, à s'inscrire à des cours réguliers pour obtenir un diplôme?

G.M. : Pas beaucoup jusqu'à présent. Mais ça ne fait que commencer. Ce qui les intéresse pour le moment c'est de mettre sur pied des projets, de participer à l'élaboration des objectifs et de donner des suggestions de contenus et de voir leurs idées portées à l'écran. On nous a demandé pourquoi ces cours-là ne sont pas crédités. Effectivement ils pourraient l'être. C'était le cas lors de l'expérience TEVEC. Il y aura probablement un jour, des centres d'attestation où tous les adultes pourraient obtenir des crédits correspondants à leurs études quel que soit l'endroit où ils ont acquis les connaissances. Mais ce n'est pas fait ça.

Q : Au colloque, on a beaucoup parlé de technologie. Quelle est l'importance de la technologie dans Multi-Media?

G.M. : En fait, quand Multi-Media a commencé sur le terrain avec les animateurs, en 1972, ça a créé beaucoup de problèmes. Maintenant après s'être assuré un début de clientèle, on s'en vient dans les media et cette année on fait des émissions quotidiennes au canal 10. La sortie de Multi-Media dans les media a posé toutes sortes de problèmes parce que c'était les gens qui définissaient les objectifs et les contenus. Parce que c'est le réalisateur qui se veut maître après Dieu, qui veut faire l'émission, la manchette et ne veut pas que ce soit « les gens » qui fassent ça. Nous, nous voulons que ce soient les gens qui déterminent les thèmes. Nos équipes de production sont à leur service. De ce point de vue-là, Multi-Media non seulement est vraiment intéressé à la technologie, mais apporte une nouvelle vision de la façon dont la technologie peut être utilisée. Nous avons tendance à imposer des démarches qui, selon nous, sont les bonnes, pour les objectifs qui, selon nous, sont les bons. Il n'est pas étonnant qu'on se retrouve avec des milieux défavorisés qui sont complètement en marge de la société courante. Même quand nous leur disons que nous allons mettre leur projet à l'écran, ils ne nous croient pas.

Q : Est-ce que Multi-Media touche surtout les classes défavorisées?

G.M. : Il faut distinguer. Quand on fait des émissions télévisées, tous ceux qui ont la télévision peuvent les regarder. Les gens qui nous demandent des documents d'accompagnement ne sont pas toujours défavorisés, ou ça commence, ou ça s'arrête, on ne le sait pas vraiment.

Q : Comment voyez-vous l'avenir de Multi-Media?

G.M. : C'est problématique, dans l'esprit du ministre. Multi-Media c'est un programme qui doit chercher de nouvelles approches dans l'éducation

des adultes. En fait, on a du temps devant nous pour développer ces approches-là. Au départ, il y avait une espèce d'hypothèse. Cette hypothèse est beaucoup plus lente que prévue. Il n'y a pas beaucoup de monde dans Multi-Media. Dans les groupes de travail il y a peut-être 5 000 personnes. On envoie les documents à environ 8 000 personnes. La clientèle des milieux défavorisés pour l'ensemble des régions où l'on est représenté, compte 500 000 personnes au minimum. Alors normalement, Multi-Media atteindrait son objectif quantitatif, si l'on rejoignait à peu près 30 000 personnes. Ça voudrait dire qu'on toucherait près de 100 000 personnes. Là, ça commencerait à avoir un certain impact social. Mais on n'est pas près de ça. Tout le monde voit d'un bon oeil qu'on essaie de faire quelque chose. Mais si on le demande officiellement, on nous dit non. Multi-Media, c'est un projet pilote. Parce que les commissions scolaires ne peuvent pas accepter que le Ministère, qui ne fait pas d'enseignement direct nulle part, le fasse pour les défavorisés. C'est inacceptable au plan politique. Alors on est là pour développer des approches. Pour que ces approches-là soient reprises par les commissions scolaires ou par Radio-Québec ou par des institutions qui sont en place. Si l'on touchait 100 000 personnes, les gens se poseraient des questions, se demanderaient comment il se fait que là où le système scolaire depuis 100 ans n'a pas réussi à faire quoi que ce soit, une institution a réussi à rejoindre les gens qu'on a jamais rejoints. On a lancé Radio-Québec, Multi-Media, S.G.M.E., la TELUQ et la télévision communautaire, etc. Où en est-on cinq ans après dans le développement des media? Tout ça ne s'est qu'ajouté au système d'éducation, ça n'a pas changé les institutions en place. Ce sont des programmes d'appoint. Dans les cinq mêmes années en Ontario, ils en ont fait du chemin, et ils ont près de $25 millions d'engagés. La technologie éducative est appelée à jouer un rôle de plus en plus important. Les agents industrialisants n'ont pas encore touché le secteur de l'éducation. Ils avaient autre chose à faire — mais tout a été couvert — reste l'éducation. D'énormes investissements ont été faits. On a effectué beaucoup de recherches, procédé à plusieurs expérimentations. L'industrialisation, la technologie, c'est un système. Aujourd'hui ces gens-là sont prêts. On peut prendre l'exemple des « performance contractors ». La technologie n'est qu'un aspect de l'industrialisation. Ça va se faire tout de suite, qu'on aime ça ou non. Les méthodes artisanales, c'est de l'histoire ancienne. Donc, on n'a pas le choix, on ne peut être pour ou contre. Mais au Québec ce qu'on peut remarquer, c'est qu'on a tellement fragmenté nos efforts que la technologie va nous être imposée par les agents industrialisants, parce qu'on n'a pas été capable de s'organiser convenablement pour développer, nous-mêmes, ces politiques-là. La technologie n'est pas déshumanisante à priori. Il n'y a pas de système plus répressif que nos meilleures institutions d'éducation. Finalement c'est selon l'utilisation qu'on en fera. Mais toutes les études montrent que pour parer au coût de plus en plus exorbitant de l'éducation, il n'y a que trois solutions: la recherche, la technologie, la coopération. Pour Multi-Media, la technologie fait partie du programme. Ce n'est pas

quelque chose d'imposé ou de plaqué, c'est dans la structure même du travail. La technologie est une dimension aussi importante que le groupe de travail, que la personne-ressource, que les autres dimensions du programme. On met notre équipement à la disposition du groupe de travail. Et il y a des gens qui construisent vraiment des diaporamas qu'on peut voir avec beaucoup d'intérêt. Le système scolaire est resté en dehors de ça. Finalement l'école parallèle risque de le manger.

Troisième partie

Innovation, prospective et planification

Norman Ryan*

Innovation, prospective et planification en éducation

Les réformes scolaires, par les changements importants qu'elles introduisent dans les systèmes d'éducation, conduisent à développer de nouveaux concepts et un nouveau langage pour comprendre et exprimer l'évolution des organisations et des systèmes nouveaux qui s'élaborent. Ainsi, un vocabulaire original se structure graduellement et s'impose en éducation.

1. L'innovation, un concept ambigu

Le concept « d'innovation » de même que le vocabulaire qui lui est propre, se sont développés progressivement. Les recherches sur l'innovation ont déjà donné lieu à un grand nombre de définitions théoriques et pratiques mais aucune ne semble pleinement satisfaisante. Chacune, en effet, conserve trop d'éléments ambigus pour nous éclairer vraiment sur la nature de l'innovation et sur ses caractéristiques spécifiques en éducation. Les unes réfèrent à un processus, à des stratégies ou à une organisation nouvelle de ressources; les autres définissent les phases de l'évolution d'une situation ou du cheminement d'une idée. Par ailleurs, la majorité de ces définitions sont « neutres » en elles-mêmes et n'impliquent, d'aucune façon, qu'une innovation puisse, à terme, avoir des effets négatifs ou positifs sur les groupes ou l'environnement ni qu'elle puisse modifier substantiellement les orientations ou les objectifs d'une entreprise. Nous pouvons donc relever, non seulement dans le langage populaire mais également dans la littérature spécialisée, un grand nombre de significations au mot « innovation » qui ne font qu'ajouter à la confusion devant laquelle nous nous trouvons lorsque nous abordons l'étude des phénomènes de changement en éducation.

* Norman Ryan est directeur général adjoint à la Direction générale de la planification, ministère de l'Education. M. Ryan est également responsable du secrétariat du « Programme franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation » et représentant canadien auprès du Groupe de direction du programme IMTEC du CERI (OCDE).

2. L'innovation en éducation, une réalité ambiguë

La confusion des termes ne sert personne. Nous le constatons lorsque nous sommes attentifs aux réactions de ceux qui sont appelés à vivre ce que nous appelons le « changement » et de ceux qui doivent supporter les effets de l'« innovation ». Nous entendons souvent, à cet égard, les remarques suivantes : « Plus ça change, plus c'est pareil! — Nous ne voulons plus d'innovations qui n'ont aucune signification nouvelle et qui flottent à la dérive vers des rivages incertains! — Nous sommes inondés de changements qui ne changent rien mais qui épuisent inutilement nos énergies! — Dites-nous d'abord où ces changements nous conduisent ensuite nous verrons. — Définissons d'abord les finalités et les objectifs nouveaux de l'éducation. — Ce que nous voulons, c'est modifier la direction actuelle du système, sinon le système lui-même. »

De quoi donc s'agit-il lorsque nous parlons d'« innovation »? D'une nouveauté, d'une modification légère, d'une adaptation, d'une rénovation? Si, par exemple, un changement adopté conduit à remettre en circulation de vieux manuels et de vieilles méthodes dans les établissements d'enseignement, ce changement peut-il être considéré comme une « innovation »? Lorsqu'un changement, si important soit-il, ne fait que renforcer un système désuet en lui permettant de survivre, peut-on appeler « innovation » un tel changement? Si nous répondons affirmativement à ces deux questions, nous acceptons que l'innovation puisse avoir une fonction « conservatrice ». Ne sommes-nous pas alors en pleine contradiction avec la signification que l'on prête généralement au terme « innovation »? Et si nous nous rendions compte, malgré le nombre et la variété d'innovations introduites dans un système, que celles-ci n'ont *fondamentalement* rien changé, ni les objectifs de l'éducation, ni la qualité des résultats scolaires, ni la satisfaction des populations concernées, dirions-nous encore que nous avons innové?

Et si les innovations ne modifiaient en rien l'essentiel d'un système, la nature d'une situation donnée, le processus de maturation des individus et des groupes, l'utilisation des ressources, les finalités d'une entreprise, ne devrions-nous pas alors les considérer comme des « adaptations », des « nouveautés », souvent de « gadgets »? Devrions-nous continuer, par ailleurs, à confondre « l'innovation technologique » et « l'innovation éducative », le « changement des organisations » et « l'innovation pédagogique », « la présentation nouvelle des modèles du passé » avec « la progression des idées », etc.?

L'innovation peut donc avoir plusieurs significations; nous en expliciterons deux qui semblent plus importantes en éducation à cause des éclairages nouveaux qu'elles peuvent fournir aux responsables des systèmes scolaires.

3. Innovation technologique et innovation pédagogique

On identifie souvent l'innovation pédagogique avec l'innovation technologique. Mais l'évaluation des résultats des innovations technologiques remettent en question cette identification. Tout se passe comme si l'accumulation des nouveautés technologiques et la multiplicité des réaménagements structurels n'atteignaient pas, dans le contexte actuel, ni leurs fins propres, ni l'impact positif attendu sur l'environnement éducatif. On aurait donc, peut-être, surestimé la valeur proprement éducative d'innovations technologiques intéressantes, mais neutres en elles-mêmes et sans signification particulière pour un milieu humain aux prises avec des problèmes de changement situés à un niveau de profondeur que ne peut atteindre les effets du seul progrès technique.

Nous en arrivons à croire que les concepts de changement et d'innovation, nés dans l'industrie et développés par elle, ont été transposés, sans traitement adéquat, dans les systèmes d'éducation. Nous aurions peut-être trop emprunté, sans un examen minutieux, sans une expérimentation suffisamment contrôlée et sans de sérieuses adaptations, les modèles, les processus et les stratégies d'innovation qui ont fait fortune dans l'industrie. Nous aurions également utilisé, en éducation, sans en reconnaître d'abord les limites, les outils et les techniques susceptibles de modifier la production et le marché industriels: les modèles d'organisation et de planification, les variables du processus de changement et ses modes d'évaluation, la liste des résistances à contrôler, etc.

4. L'innovation comme cheminement critique

Après plusieurs années d'études sur l'innovation et après un examen attentif des résultats obtenus par ce qu'on a considéré comme des changements majeurs en éducation, le programme IMTEC du CERI [1] en arrive maintenant à orienter ses activités vers la recherche des « processus et des cheminements *critiques* de l'innovation en éducation ». Cette orientation est significative de la prise de conscience faite par plusieurs pays qui sont maintenant aux prises avec trois problèmes majeurs en éducation:

— celui de rentabiliser au maximum les investissements de toute nature (ressources humaines, financières, matérielles) actuellement consentis par les systèmes scolaires et d'accroître la satisfaction des populations en regard de l'éducation,

— celui de poursuivre, en même temps, les réformes en éducation et, pour ce faire, d'assurer, avec un maximum de succès, l'implantation des innovations nécessaires.

[1] *IMTEC*: International Management Training for Educational Change.
CERI: Center for Educational Research and Innovation (OCDE).

— celui, en conséquence, de mieux déterminer les nouvelles orientations et les principaux axes de développement du système scolaire en fonction de l'évolution désirable de la société et d'articuler, avec suffisamment de précision, les objectifs des innovations qu'il faudra promouvoir pour développer ces orientations et respecter ces nouveaux axes de développement.

Les travaux du CERI arrivent donc à point; leurs résultats permettront sans doute de clarifier le concept d'innovation et d'obtenir de nouvelles indications sur les stratégies originales à utiliser pour résoudre en partie les deux premiers problèmes identifiés. Ces activités seront cependant de peu d'utilité lorsqu'il s'agira de proposer des solutions au troisième problème (celui de la détermination des nouvelles orientations) si elles ne sont pas étroitement associées à celles que mènent présentement les groupes de prospective travaillant dans le domaine de l'éducation. Dans cette perspective, l'innovation pourrait offrir, selon certaines conditions que nous identifierons bientôt, des cheminements critiques pour introduire des changements profonds en éducation.

5. Le fondement de l'innovation: la prospective

Nous pourrons, en effet, mettre au point de meilleurs processus d'innovation en éducation, des stratégies mieux adaptées aux conditions dans lesquelles s'expérimentent et se diffusent ces innovations, des modèles plus raffinés de planification et d'organisation du changement; nous ne résoudrons pas, pour autant, le problème fondamental de la *direction à donner au changement*, problème lié à celui de la détermination et du choix des orientations et des axes de développement des systèmes d'éducation.

C'est donc ici qu'intervient la prospective qui, par diverses méthodes, notamment celle des scénarios (tendanciels et normatifs), propose des choix d'orientations nouvelles aux décideurs à tous les niveaux du système scolaire, donc des alternatives vis-à-vis la direction à imposer aux changements en éducation.

Au départ, la prospective offre des choix au niveau des orientations d'un système. Lorsque celles-ci sont choisies, la possibilité d'alternatives se déplace; elles concernent alors le choix des changements à promouvoir, donc des innovations à privilégier pour que le développement du système respecte les orientations prises. *La direction choisie pour le changement* ne peut, en effet, être en contradiction avec l'orientation générale déjà arrêtée; il importe également que les objectifs des innovations acceptées ne soient pas contradictoires les uns par rapport aux autres. Enfin, lorsque la direction à donner au changement et aux innovations est déterminée, la possibilité d'alternative se déplace au niveau des stratégies à adopter. Dans ce

contexte, l'innovation est appelée à développer les processus critiques, permettant la réalisation d'alternatives déjà proposées.

La rigueur des choix imposés par le système des alternatives contredit donc, de façon absolue, l'espèce de neutralisme idéologique et le « laisser-aller » que d'aucuns comprennent ou imaginent lorsqu'il est question d'« alternatives en éducation ».

Les divers scénarios du changement offerts dans le cadre d'une démarche prospective font appel à une grande capacité d'invention et de création, donc d'innovation. Ils stimulent l'effort créateur en explicitant divers avenirs désirables susceptibles d'être construits à partir du moment où est prise la décision de modifier les tendances présentes. Ces scénarios ne sont pourtant pas seulement une provocation au changement; ils constituent, en outre, un support permanent à l'innovation auquel on peut se référer dans les moments difficiles.

6. Nouveau concept de l'innovation en éducation

L'innovation, en concrétisant une direction donnée au changement, acquiert alors une profondeur qui lui confère une nouvelle dimension en éducation. Lorsqu'elle se développe en continuité avec des orientations nouvelles, nous pouvons alors la définir de telle façon qu'on puisse l'identifier assez facilement. En ce qui nous concerne, nous définirions l'innovation en éducation comme « *une entreprise de changement qui marque une rupture avec le passé et le présent et qui vise un dépassement des moyens actuels en vue d'atteindre un objectif nouveau ou d'en provoquer l'émergence* ».

Une telle définition élimine toute neutralité dans le changement; nous sommes ici en présence d'une entreprise volontariste qui marque une discontinuité avec le connu et qui s'inscrit dans le prolongement d'une orientation nouvelle. Une telle innovation relève à la fois de la création et de l'invention; elle se différencie nettement des nouveautés (des « gadgets »), des adaptations et des rénovations qui sont proposées régulièrement mais qui ne font, très souvent, que renforcer une orientation et un système déjà bien établis et qui, en réalité, n'apportent aucun progrès dans les conduites éducatives traditionnelles ni de changement dans leurs objectifs.

Notre définition de l'innovation conduit à certaines exigences nouvelles et remet en question les processus traditionnels de l'innovation de même que les stratégies généralement utilisées pour les diffuser et les implanter dans les systèmes d'éducation. Puisque, de notre point de vue, les innovations ne peuvent se satisfaire de « redéfinir des possibilités de rendre opérationnels *les anciens objectifs* »,[2] mais

[2] Cf. Per Dalin, *Case study of educational innovation. Vol. 4. Strategies for Innovation in Education*, Paris, CERI, OCDE.

qu'elles doivent conduire à réaliser de nouvelles orientations, donc à modifier l'avenir des personnes et des groupes qu'elles concernent, nous aurons à développer des méthodes de travail qui privilégient la connaissance et le respect des facteurs liés à l'évolution humaine et, en conséquence, à faire appel à des ressources particulièrement aptes à les développer.

7. Innovation, prospective et planification

Le changement planifié implique, de plus en plus, un jeu complexe d'activités qui tendent, dans la mesure du possible, à rationnaliser davantage chacune des phases des processus de prise de décision, à prévoir et à mesurer, avec une plus grande certitude, la qualité de l'impact recherché par les innovations proposées et à mieux juger de la pertinence des stratégies à privilégier pour implanter ces innovations.

L'expérience acquise lors de la mise en place des premières réformes scolaires a toutefois permis, à plusieurs, de critiquer sérieusement les méthodes et les techniques utilisées pour planifier le changement. Herzog [1] reprend et formule ces critiques des approches du changement planifié en affirmant:

— qu'elles sont naïvement professionno-centriques;

— qu'elles considèrent les écoles comme des objets à manipuler;

— qu'elles ne savent pas reconnaître que la plupart des gens sont attachés à ce qu'ils font parce qu'ils croient en sa valeur et non parce qu'ils sont réfractaires au changement.

Dans plusieurs cas, ces critiques sont réellement fondées. Il faut se demander, toutefois, si toute approche volontariste du changement n'est pas nécessairement condamnée à imposer des innovations et à utiliser les diverses stratégies de la manipulation pour les implanter. En ce qui nous concerne, nous sommes tout à fait opposés à cette idée; nous croyons, en effet, que la volonté de modifier une situation ne préjuge pas, au départ, des moyens à utiliser pour y arriver. Il a été souvent démontré, par ailleurs, que diverses stratégies « incitatives », « persuasives » et « facilitantes » obtiennent souvent des résultats plus profonds et plus durables que toutes celles fondées sur les règles de la manipulation. Ceci signifie, en bref, que si la planification se préoccupe de la qualité des résultats recherchés, elle ne peut ignorer l'étude des stratégies propres à assurer cette qualité.

[1] Herzog, J. D. *Viewing the issues from the perspective of an R/D center.*

Nous sommes amenés à conclure que le processus de planification déjà utilisé pour imposer les premières réformes scolaires est appelé, grâce aux expériences acquises et au développement des connaissances en matière de prospective et d'innovation, à se transformer et à s'enrichir en intégrant plusieurs préoccupations nouvelles. C'est ainsi que la prospective incitera les responsables de la planification des systèmes d'éducation à tenir compte des résultats des travaux sur les scénarios du futur, sur les paradigmes culturels dominants, sur les images nouvelles de l'homme, sur les tendances sociales, etc. Les études sur le changement aideront également les planificateurs et les décideurs en les éclairant non seulement sur les processus, les stratégies et les impacts des divers changements à proposer, mais également sur la nature et la signification particulière de ces changements en éducation, sur leur ampleur et leur niveau de profondeur, sur les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres et, éventuellement, sur leur contradiction mutuelle.

Ainsi, lorsque les différentes étapes du processus général de planification seront réaménagées en tenant compte des apports nouveaux de la prospective et des études sur le changement et l'innovation en éducation, il est probable que *les besoins, les capacités réelles* et *les réactions* des individus et des groupes seront davantage considérés, non seulement lors de la détermination des objectifs des changements proposés, mais également lors du choix des stratégies et des processus de leur expérimentation, de leur implantation et de leur diffusion.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de la planification

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation

Dossier 7576-195
Code 28-4602